

UNIVERSITE PARIS VIII
SAT Sciences du langage
DEA Linguistique,
Mention Langue des Signes

Année 2004-2005

DIDACTIQUE DE LA LSF

Fondement pédagogique dans l'éducation de l'enfant sourd

LEROY Elise
12 Juillet 2005

**Sous la direction de
Mr Christian CUXAC.**

« Avec la Langue des Signes, c'est une nouvelle naissance, la vie qui commence (...) La première brèche de ma prison est ouverte, je vais comprendre le monde avec les yeux et les mains »

Emmanuelle LABORIT, *Le cri de la mouette*, 1993

« Ca a été une vraie révélation, je n'arrêtais plus de poser des questions, j'ai soif d'apprendre. Je voulais tout savoir et comme c'était en LSF, je comprenais tout (...) Tout vient s'accrocher à ce premier maillon. Sans la LSF, tous les maillons sont dispersés, éparpillés. Il n'y a plus de cohésion, pas de logique. »

Juliette, extrait de l'émission "L'œil et la main", France 5,
février 2004.

REMERCIEMENTS

Je souhaiterais remercier pour leur aide précieuse dans ce travail d'études et de recherches portant sur une réflexion didactique de la Langue des Signes Française, les personnes suivantes :

- Mr Christian CUXAC, mon directeur de recherche et Professeur à l'Université Paris VIII,

- Mr Jean-Yves DOMMERGUES, enseignant à l'Université Paris VIII, jury de soutenance,

- Mlle Marie-Anne SALLANDRE, Mme Ivani FUSELLIER-SOUZA, enseignantes à l'Université Paris VIII, pour leurs conseils et soutiens dans cette étude,

- L'équipe pédagogique de Toulouse IRIS, et en particulier Marie-Paule KELLERHALLS de m'avoir accueillie au sein des classes bilingues ainsi qu'aux enseignantes sourdes, Vanessa, Anne, Catherine... , et aux enfants de m'avoir acceptée.

- Les étudiants de la Licence Professionnelle (ainsi que les enseignants et interprètes) de l'Université Paris 8, qui m'ont accueillie au sein de leur formation et m'ont aidé dans ma réflexion,

- Mr Jean CHARCONNET, enseignant en Didactique à l'Université Paris VIII, pour son avis de didacticien,

- Mme Maria PYRKOSZ, documentaliste au centre IDDA- info (Information Documentation déficience Auditive), un service de l'UNISDA (Union Nationale pour l'insertion Sociale du Déficiant Auditif),

- Fanny LIMOUSIN, étudiante sourde à l'Université Paris 8, pour nos discussions et son témoignage,

- Toutes les personnes, que j'ai rencontrées au cours de cette année qui m'ont orientée dans ma recherche, qui m'ont encouragée dans cette voie innovante de la didactique, telles que ma famille, mes enseignants, les personnes du séminaire de C.Cuxac (Sandrine Burgat, Stéphanie Jacob...), Patrice Dalle, Brigitte Garcia, et la communauté des Sourds sans qui mon projet n'a pas lieu d'être.

ANNONCE DU PLAN

Didactique de la LSF.
Fondement pédagogique dans l'éducation de l'enfant sourd.

INTRODUCTIONp.7

PREMIER CHAPITRE

Etat de l'art concernant l'Histoire de la communauté sourde.

1. L'éducation des sourds en France, point de vue historique et linguistique ...p.11

 1.1 L'Antiquité et le Moyen-Age : l'origine de la vision négative à l'égard des personnes sourdes.p.11

 1.2 La Renaissance, le début d'une éducationp.12

 1.3 L'éducation manualiste et oraliste : L'abbé de l'Epée.p.15

 1.4 Le gestualisme français.p.20

 1.4.1 Les successeurs de l'abbé de l'Epée.

 1.4.2 L'influence française en Amérique.

 1.5 Le triomphe de l'oralisme.p.25

 1.6 La renaissance de la LSF.p.30

 1.7 Aujourd'hui autour de la LSF.p.38

DEUXIEME CHAPITRE

L'éducation bilingue de l'enfant sourd : données théoriques et observations de terrain

1. L'enseignement bilingue, point de vue théoriquep.46

 1.1 Les structures françaises bilinguesp.47

 1.1.1 Toulouse : les services d'IRIS

 1.1.2 Champs sur Marne : le groupe scolaire "Laurent Clerc"

 1.1.3 Poitiers : le Service d'Education Bilingue (S.E.B)

 1.2 Autre établissement dit bilingue : Le CELEMp.60

1.3 Bref regard sur les structures étrangères	.....p.65
1.3.1 La langue des signes québécoise et l'école Gadbois	
1.3.2 L'exemple suédois vu par une délégation belge (Benoît Drion)	
2. Observations des classes en LSF mises en place par IRIS à Toulouse	.....p.73
2.1 Quelques renseignements relatifs à la répartition du temps d'observation et aux supports pédagogiques.	.....p.73
2.2 La maternelle	.....p.75
2.3 Le primaire	.....p.82
2.3.1 Les classes de CP- CE2	
2.3.2 Les classes de CE1 - CM1	
3. Une nouvelle formation des enseignants de LSF	.....p.102
VIII 3.1 Présentation et observation sur la Licence Professionnelle de l'Université Paris	.....p.102
3.2 L'avis des étudiants	.....p.106
TROISIEME CHAPITRE	
Apports divers de l'éducation bilingue LSF/français écrit et réflexion didactique sur l'enseignement des langues	
1. Pourquoi favoriser l'enseignement de la LSF pour l'enfant sourd ?	.....p.111
1.1 Réflexion générale sur la conception de l'enseignement	.....p.111
1.2 Du point de vue linguistique	.....p.115
1.3 Du point de vue cognitif, psychologique, et sociologique	.....p.121
1.4 Du point de vue de la didactique	.....p.124
1.5 Le lien avec l'accès à l'écrit	.....p.129
CONCLUSION	.....p.135
BIBLIOGRAPHIE	.....p.138
ANNEXES	.....p.143

INTRODUCTION

La Langue des Signes Française a subi au cours de l'Histoire plusieurs changements de dénominations, à connotations plus ou moins positives.

En 1760, à l'époque de l'Abbé de l'Epée, elle portait le nom de « langue (ou langage) naturelle des sourds et muets » ou bien encore « langue naturelle des signes », puis au XIX^{ème} siècle, elle devient le « langage mimique » ou la « mimique » ce qui marque une rupture avec le terme précédent, mettant en avant sa composante corporelle. Dans les années 1880, la référence à la valeur linguistique de l'objet n'est plus de mise, les opposants à son existence et à son utilité la nomment alors « les gestes » ou « les signes » ou bien encore « le langage gestuel des sourds ». On la rencontre aussi sous une terminologie plus scientifique à savoir « le langage mimo-gestuel des sourds ». Ce n'est qu'à la suite de la reconnaissance de l'ASL (Langue des Signes Américaine) après les travaux de Stokoe, qu'on adopte en France cette langue sous l'appellation de « Langue des Signes Française ». Aujourd'hui on emploie plus couramment, et de façon économique, le terme « LSF » ([lesɛsf]), ou bien « langue des signes », « française » devenant implicite pour tous les locuteurs de cette langue en France, et le verbe « signer », qui signifie « communiquer, parler, dire en LSF », pour en qualifier l'acte.

La langue des Signes connaît ainsi un regain d'intérêt linguistique depuis une trentaine d'années environ notamment au travers des travaux de C.Cuxac, révélant l'iconicité de la langue et aussi au travers des actions des militants associatifs revendiquant une éducation bilingue en LSF pour l'enfant sourd (association 2LPE , "2 langues pour une éducation")

D'un autre point de vue, l'Education Nationale porte aussi un nouvel intérêt à cette langue et à sa communauté, en reconnaissant la Langue des Signes officiellement en mars 2004, et en respectant les choix éducatifs des parents d'enfants sourds (option bilingue LSF/ français) depuis les années 90.

Cependant à ce jour, on constate que la LSF est encore peu utilisée dans la scolarité et que cette situation n'évolue que très lentement, alors que par ailleurs le bilan de la scolarité des élèves sourds est encore très insatisfaisant. On ne manquera pas de rappeler, à ce propos, le chiffre effarant du Rapport Gillot en 1998, qui faisait état de 80% d'illettrisme chez les sourds. On s'attendrait donc à ce que l'Education Nationale développe l'enseignement en LS, comme alternative à la pédagogie oraliste, qui règne majoritairement depuis des années dans ce domaine. Il n'en est rien. Ce paradoxe est probablement du aux craintes et aux idées reçues concernant la LSF. En effet malgré sa reconnaissance, la LS n'a encore pas le même statut langagier que le français. L'absence de modalité écrite la pénalise. On met en doute son caractère à pouvoir exprimer l'abstraction, la précision, et surtout on craint que son acquisition, plus facile chez l'enfant sourd, se fasse au détriment du français (écrit).

Notre étude s'attache ainsi à la spécificité de l'enseignement en langue des signes, pédagogie innovante où la LSF est langue de communication, mettant en avant la singularité du bilinguisme Sourd, à savoir l'enseignement de la LSF et du Français écrit.

Dans un premier temps, nous nous intéresserons à l'évolution de l'Education des sourds, d'un point de vue historique et linguistique, afin de mieux comprendre l'état actuel du milieu éducatif, et des courants pédagogiques qui s'en dégagent.

Dans un second temps, nous ferons le point sur l'éducation bilingue de l'enfant sourd, plus précisément sur les structures éducatives bilingues en France et à l'étranger, mettant en avant les particularités du bilinguisme LSF/ Français écrit, défendu par les enseignants et pédagogues sourds. Nous établirons une brève comparaison avec une autre structure dite bilingue, pour laquelle la conception de l'enseignement en LSF est radicalement opposée.

De même, au travers de ce chapitre nous exposerons deux comptes-rendus d'observations. Le premier porte sur les classes bilingues LSF/ Français écrit de Toulouse, mise en place par IRIS (Institut de Recherche en Implication de la langue des Signes), montrant qu'une éducation en LSF est possible et bénéfique à l'enfant sourd. Le second s'intéresse à la formation des enseignants sourds à l'Université de Paris VIII (Licence Professionnelle), rare formation accessible aux sourds, donnant droit à une reconnaissance officielle.

Dans un dernier temps nous essaierons de défendre l'idée selon laquelle la Langue des Signes est une base fondamentale dans l'éducation de l'enfant sourd profond (ou sévère), d'un point de vue linguistique, comme social, cognitif ou bien encore psychologique. Et nous nous attacherons aussi à proposer des approches didactiques dans le cadre de cet enseignement spécifique où la LSF est la langue première de l'enfant sourd, contribuant de ce fait au nouveau regard sur l'enseignement des langues en général, institué par les recherches en matière d'enseignement du Français Langue Etrangère (FLE).

Cette recherche sur un plan général, s'engage par conséquent dans une voie novatrice à savoir la didactique de la Langue des Signes Française, et part du postulat que la langue des signes est la langue naturelle de l'enfant sourd (et particulièrement les sourds profonds ou sévères), et que « refuser l'éducation à un enfant parce qu'il est trop noir ou trop jaune ou trop sourd, relève de la pire ségrégation dans un pays qui se dit démocratique » (E. Laborit, Le cri de la mouette, 1993).

PREMIER CHAPITRE

Etat de l'art concernant l'Histoire de la communauté sourde.

1. L'éducation des sourds en France, point de vue historique et linguistique

Certains chercheurs disent que la Langue des signes serait l'une des premières langues de l'humanité. Elle existe depuis que les sourds ont pu se rencontrer, former de petites communautés et formaliser les signes qu'ils inventaient naturellement.

L'Histoire des Sourds est liée à leur éducation, cependant celle-ci fut longtemps négligée, comme nous allons nous en rendre compte, du à l'invisibilité de la surdité, contrairement à la cécité par exemple.

Cette chronologie révélera dans un premier temps les tentatives de remodelage de l'être silencieux, le considérant comme un individu à réparer, à normaliser. Dans un second temps, elle montrera l'évolution du regard vis-à-vis de cette population, mettant alors l'accent sur leur ingéniosité mentale à mettre en œuvre une communication linguistique riche et originale fondée sur le canal visuo-gestuel¹, ce qui constitue désormais l'objet d'un nouvel intérêt scientifique.

1.1. Antiquité et Moyen -Age : l'origine de la vision négative des personnes sourdes.

Durant une longue période, la surdité était une déficience peu connue et systématiquement associé à la mutité, formant ensemble une seule et même maladie. Ainsi c'est dans l'Antiquité grecque qu'il faut remonter pour saisir les premières discriminations parfois cruelles dont les sourds ont été si longtemps victimes.

Aristote (-384, -322), qui interprétait la surdité comme une double affection, remarquait qu'un sourd de naissance ne pouvait converser, et que l'aveugle-né était d'une intelligence supérieure au sourd de naissance. L'absence de parole s'assimilait ainsi à une carence de la raison.

Il en était de même dans la Grèce Antique pour le philosophe **Platon** (-427 à -347), qui utilisait le mot « logos » pour signifier à la fois "la parole" et "la raison". Trace aussi retrouvée au sein du manuscrit le *Cratyle* qui mentionne des rencontres de sourds (« khophlos » du

¹ Nous marquerons donc une distinction entre « sourd » et « Sourd » : l'emploi du « s » minuscule indique le caractère médicale de la surdité, l'individu est alors considéré comme un déficient auditif, alors que l'emploi du « S » majuscule signifie que l'on parle de l'individu en tant qu'être à part entière appartenant à une communauté linguistique et culturelle celle des Sourds.

grec sourd et simple d'esprit) pratiquant une langue gestuelle (langue créée par des sourds isolés dans un milieu entendant pour une communication simple). Les sourds étant alors considérés comme des ignorants, n'avaient droit à l'éducation.

Ainsi chez quelques peuples antiques, les parents, aussi honteux qu'affligés de la naissance d'un enfant "sourd-muet", le dérobaient à tous les yeux. Par contre, chez les Egyptiens et chez les Perses surtout, leur destinée était l'objet de la sollicitude religieuse du peuple. On regardait leur infirmité comme un siège visible de la faveur céleste.

Vers la fin du IV^{ème} siècle, de brèves descriptions sur les sourds sont relevées. Les observations de **Saint-Jérôme** attestent que des sourds pouvaient apprendre l'Évangile par les signes et utilisaient dans la conversation journalière des mouvements expressifs de tout leur corps. **Saint-Augustin**, dans sa correspondance avec Saint-Jérôme, évoque, lui, l'existence d'une famille sourde très respectée de la bourgeoisie milanaise, et dont les gestes forment les mots d'une langue.

La surdité fut longtemps confondue avec d'autres catégories, malgré le regard intéressé que lui portaient les moines ; on l'associait ainsi aux démences par absence de raison, aux infirmités de toutes conditions, au bégaiement comme un type de mutité, évoquant alors le fait de claudiquer par paralysie.

Ce préjudice se perpétua dans les instances législatives. Ce n'est qu'en 530 après J-C que les premières classifications furent synthétisées dans le *Code Justinien*.

Cette compilation s'attacha aux conséquences linguistiques de la surdi-mutité et aboutit à cette hiérarchie des handicaps (du plus négatif au plus positif): sourd muet illettré, sourd muet lettré, sourd doué de parole, muet entendant, surdité tardive. Seul le sourd muet illettré ne jouissait pas de ses pleins droits civiques.

De cette première classification des handicaps, plusieurs établissements juridiques, selon le degré de handicap, ont été créés mais on ne mentionne rien à propos de l'éducation.

Face à cette totale incompréhension de la surdité, et face au déni des sourds, la gestualité reconnue par les moines ne reçut pas l'attention suffisante pour devenir le vecteur d'une pédagogie de l'enfant sourd. Son éducation resta alors compromise jusqu'à la Renaissance.

1.2. La Renaissance : le début d'une éducation.

Montaigne écrit au XVI^{ème} siècle, dans ses Essais, à l'heure où l'on s'interroge dans tous les domaines : « Nos muets disputent, argumentent, et content des histoires par signes. J'en ai vus de si souples et formés à cela qu'à la vérité il ne leur manque rien à la perfection

de se savoir faire entendre », il y ajoutera même « Ils ont besoin des alphabets des doigts et grammaire en gestes ».

Cette remarque ne prendra effet en fait que deux siècles plus tard attestant que les sourds regroupés en communauté avaient une langue avec une grammaire propre...

La distinction entre surdité et mutité est ensuite apportée avec les progrès de la médecine au cours de ce siècle, et ce sont les prêtres, qui à cette époque possèdent le savoir et sont alors chargés de l'éducation des enfants des riches, qui s'aperçoivent qu'une éducation des sourds est possible.

Les premiers précepteurs furent espagnols. Ils accueillirent les enfants sourds de la famille de Velasco, dont étaient issus les Conn tables de Castille, charge équivalente à celle de vice-roi d'Espagne. Il s'agissait de permettre aux enfants masculins sourds d'accéder au titre de Connétable au cas où la descendance entendant viendrait à s'éteindre.

Sur les sept enfants du marquis de Berlanga et de la duchesse de Frias, quatre naquirent sourds. Un seul entendant masculin pouvait prétendre au titre.

Pedro Ponce de Leon (1520, 1584), moine bénédictin, apprit aux descendants sourds   écrire, lire et articuler, avec l'alphabet manuel de *Yebra*, utilisé à l'époque auprès des mourants n'ayant plus la force de parler. Il est fort probable aussi qu'il utilisait les gestes que la loi du silence imposait dans les monastères. Ponce n'est sans doute pas le premier à vouloir éduquer des sourds mais il est le premier à le démontrer publiquement, diffusant ainsi les méthodes les plus variées.

Ses successeurs reprirent son alphabet manuel, ses techniques, et appliquèrent auprès des sourds de familles nobles une méthode de lecture simplifiée car phonétique, celle de la grammaire castillane de Nebrija, en usage dans les colonies lointaines, afin d'évangéliser les peuples indigènes.

On retiendra particulièrement le nom de **Juan Pablo-Bonet** (1579, 1623), qui publie, en 1620, le premier livre traitant de la pédagogie des sourds. Son titre reflète la simplification phonétique évoquée à savoir La réduction des lettres à leur élément primitif et Art d'enseigner à parler aux muets. Bonet ne fut précepteur qu'une année. Il était homme de lettres du service du Chiffre du roi d'Espagne, attaché au Capitaine d'Artillerie. Ces premières  ducatons permirent de mettre l'accent sur les techniques d'articulation : il enseignait les sons du langage parlé, lettre par lettre à l'aide de l'alphabet manuel que lui attribue à Saint Bonaventure (la dactylogogie française actuelle en est dérivée). Les disciplines abordées étaient nombreuses, comme si ces précepteurs désiraient démontrer qu'aucune limite ne viendrait ternir les capacités intellectuelles et physiques des sourds appelés à tenir leur cour, leur rang, à guider leur escorte.

L'Angleterre, quant à elle, portait un intérêt particulier aux muets. En 1653, **John Wallis** (1616, 1703), auteur d'une Grammaire anglaise, dans laquelle il présentait un tableau phonétique remarquable, fut précepteur de quelques enfants sourds, adaptant ses enseignements aux aptitudes de chacun, respectant leur gestualité, les guidant soit dans la parole, soit dans l'écriture. Il corrigeait déjà les prononciations étrangères. Son concurrent, **Holder**, s'orienta vers la parole et la lecture sur les lèvres, introduisant la notion d'éducation auditive. De nombreuses vocations préceptoriales naquirent en Europe, inspirées de ces prédécesseurs. En Hollande, **Johann-Conrad Amman** (1669, 1724) adapta la phonétique de Wallis à la langue allemande et obtint une audience d'envergure. Amman rééduquait les troubles d'articulation et réduisait les divisions palatales en posant des obturateurs métalliques. Il éduqua quelques sourds, publiant en 1692 sa *Dissertatio de loquela*, réimprimée sous le titre de *Surdus loquens*. Il laissa une profonde trace dans l'histoire silencieuse imprimant l'impulsion d'une pédagogie orale rejetant tout geste naturel, qualifié d'outil n'exprimant pas la pensée humaine et ne permettant pas de se construire une langue. Sa carrière se fortifiera lors des affrontements de méthodes opposant oralistes purs et gestualistes au cours des siècles suivants.

L'ère des précepteurs savants se poursuivit en Prusse. Kerger était médecin. En toute indépendance du modèle oraliste pur, il éduqua quelques enfants sourds avec l'aide de sa sœur, probablement pour les filles sourdes qu'on leur confiait. Sa Lettre à Etmuller (Leipzig, 1704) exposait que la mimique abrégait considérablement l'éducation des sourds et qu'il fallait l'organiser en un système de signes cohérent. La parole était réservée aux élèves présentant des aptitudes à l'articulation. Raphel, père de trois enfants sourds, leur apprit l'écriture soutenue par une gestualité naturelle, et enseigna la parole à sa fille aînée. Il laissa comme trace écrite l'Art d'enseigner à parler au Sourd et Muet en 1718. Ce qu'on appelait alors la mimique réclamait une systématisation afin de s'intégrer dans un processus bilingue, sinon biculturel.

En France, **Jacob Rodrigues Pereire** (1715, 1780) devint la figure emblématique de l'oralisme. D'origines portugaise et espagnole, la famille Pereire s'établit en France, où Jacob Rodrigues devint précepteur de sourds. Ses présentations dans les instances académiques lui assurèrent la renommée. Ses procédés tenus secrets reposaient sur l'usage d'un alphabet manuel phonétique plus expéditif que les alphabets traditionnels. Ces alphabets permettaient de visualiser les langues orales. Ils furent dénommés "dactylogies". Pereire se fit connaître pour différents travaux savants, dont une machine à calculer. Interprète du roi, il obtint la reconnaissance de certains droits jusqu'alors interdits à la communauté israélite française dont le droit d'inhumer de jour. Pereire ne pratiquait pas d'éducation auditive. Ses élèves présentaient pour la plupart des restes auditifs importants.

Soutenue par une dactylogogie phonétique, leur parole nécessitait cependant un exercice incessant pour maintenir une articulation typiquement syllabique. La lecture sur les lèvres était l'une des particularités de sa méthode. Son concurrent, Ernaud, soutenait qu'il n'existait pas de surdité totale. Cet argument fortifiait les oralistes dans leur conviction. En 1761 et 1763, Pereire lui répondit par des rapports et observations adressés à l'Académie des Sciences, décrivant trois "espèces" de sourds et muets, selon les sons et bruits perçus. Pereire distinguait donc les sourds et muets de surdité totale ou absolue ; ceux qui perçoivent des bruits plus ou moins grands mais n'ont aucune idée des voix et de la parole ; enfin les muets qui perçoivent les bruits et quelques-uns de ces sons.

De cette méthode, où les enfants par les vibrations perçues au toucher de la gorge de leur précepteurs, tentaient de les reproduire, est apparu le terme "démutisation", forgé par E. Seguin dans son livre daté de 1847. Ce terme est encore utilisé à ce jour.

Pereire invitait aussi à ne pas confondre les mutismes et à ne pas prendre des muets parfaitement sourds pour des imbéciles, ni des muets purement imbéciles pour des sourds.

Les sourds peuvent être intelligent et apprendre un langage pour exprimer leur pensée. Cependant ce langage n'est autre que la langue orale des précepteurs entendants. On écarte complètement les gestes naturels, jugés trop pauvres, sans demander l'avis aux concernés.

On en reste donc au point de vue d'Aristote malgré tout, en pensant que l'homme éduqué est celui qui parle bien et qui pense bien.

On notera néanmoins une exception à la règle : **Etienne de Fay**, professeur, dessinateur et architecte à Amiens, vers 1710, qui fut le premier sourd connu ayant enseigné à d'autres sourds en langage gestuel à l'Abbaye Saint-Jean.

Ce n'est que dans la seconde moitié du XVIIIème siècle, que les choses évoluent. Les Philosophes, aux idées déclenchant la Révolution, ont remis en question les certitudes précédentes, et notamment celle de la relation de la parole et de la pensée.

1.3. L'Abbé de L'Epée (1712-1789) : le recours aux gestes pour enseigner le français.

Ce n'est qu'en 1760 qu'un entendant commence à s'interroger sur l'usage qu'on pourrait faire des gestes naturels des sourds : il s'agit de **Charles Michel de l'Epée**, plus connu sous le nom de l'Abbé de l'Epée.

Né à Versailles en 1712, dont le père est architecte du roi, Charles Michel de l'Epée entreprend des études de droit à l'issue desquelles il rejoint les ordres. Il renoncera par la suite à sa carrière juridique mais ne poursuivra pas non plus celle des ordres, puisqu'il

restera simple abbé, suivant le courant janséniste² alors réprimé au XVIIIème siècle, répression commencée sous Louis XIV. Contestataire de l'Eglise, l'abbé de l'Epée va réagir pour les sourds mais aussi contre l'Eglise en écrivant notamment "*De la précipitation scandaleuse des Messes*".

La rencontre de l'abbé de l'Epée avec le monde de la surdité est un hasard. En effet c'est par l'intermédiaire d'une de ses paroissiennes parisiennes, qui suite au décès du précepteur de ses deux filles sourdes âgées de 16 ans environ, est venue lui demander conseil pour trouver un remplaçant. L'abbé décide donc de rencontrer les jumelles. Il est alors frappé par la complexité du langage des signes qu'elles ont élaboré ensemble et avec la communauté sourde de Paris. Il apprend ainsi les gestes avec elles.

Pour la première fois est reconnu le fait que les gestes peuvent exprimer la pensée humaine autant qu'une langue orale.

L'abbé de l'Epée crée, vers 1760, chez lui, rue des Moulins à Paris, une petite école où il reçoit gratuitement tous les enfants sourds qu'on lui confie. L'école compte au début, une douzaine d'élèves à qui il enseigne le français écrit à l'aide des "gestes naturels" (venant des élèves) et de signes artificiels de son invention.

Il recrutera les enfants les plus sourds et les plus pauvres, tolérant quelques élèves riches et dépensant ainsi toute sa fortune pour la création et la vie de l'école.

Son but étant de faire des sourds des travailleurs manuels (les filles seront couturières et les garçons jardiniers ou menuisiers, choix restreints aux moyens financiers de l'abbé) et de bons chrétiens, en prônant la socialisation par le travail. D'autre part il y développe une éducation de masse, en opposition avec le préceptorat des riches, pensant que plus la population s'agrandirait plus la langue des signes s'enrichirait. Il se retrouve ainsi vite débordé car l'école comptera jusqu'à quatre-vingt élèves. Il décide alors d'instaurer l'enseignement mutuel, où les plus grands apprennent aux plus jeunes.

Les élèves, tous internes pour accélérer leur formation, restent à l'école durant quatre à cinq ans. Ils entrent en effet vers neuf ans à l'école (l'internat étant jugé trop cruel avant cet âge)

² **Le jansénisme** : Doctrine et mouvement religieux s'inspirant de l'augustinisme et constitué au XVIIe siècle en réaction contre la morale mondaine et l'optimisme humaniste des jésuites dont le père fondateur est le Hollandais Cornelius Jansen (1585-1638), plus connu sous son nom latinisé de Jansénius. Le jansénisme ne se limite pas à une querelle théologique : il représente une réaction de rigorisme face à une morale relâchée et à une attitude laxiste vis-à-vis des sacrements ; les jansénistes veulent en outre redonner pouvoir et dignité à l'épiscopat. Cela leur vaut la sympathie d'une élite religieuse et de membres du clergé paroissial.

et n'ayant pas d'adolescence à cette époque, à l'âge de treize ou quatorze ans, ils doivent en sortir pour entrer dans le monde du travail.

En ce qui concerne l'accès à l'écrit, l'abbé pensait que si on injectait des éléments du français dans la langue des signes, alors l'accès au français écrit serait facilité. De ce fait il inventa des signes méthodiques : les signes métalinguistiques (adjectif, substantif, verbe...) et d'autres signes (avec, pour,... : établissement d'un dictionnaire brumeux) font ressembler la langue des signes au français (ce que l'on peut apparenter au français signé).

Voici une explication, à titre d'exemple, de l'abbé lui-même sur l'emploi des articles du français: « Nous faisons observer, dit-il, au sourd-muet les jointures de nos doigts, de nos mains, du poignet, du coude, etc., et nous les appelons articles ou jointures : nous écrivons ensuite sur la table que le, la, les, de, du, des, joignent les mots comme nos articulations joignent nos os (les grammairiens nous pardonneront si cette définition ne s'accorde pas avec la leur) ; dès lors le mouvement de l'index droit qui s'étend et se replie plusieurs fois en forme de crochet devient le signe raisonné que nous donnons à tout article. Nous en exprimons le genre en portant la main au chapeau pour l'article masculin "le", et à l'oreille où se termine la coiffure d'une personne de sexe féminin pour l'article féminin "la" »³

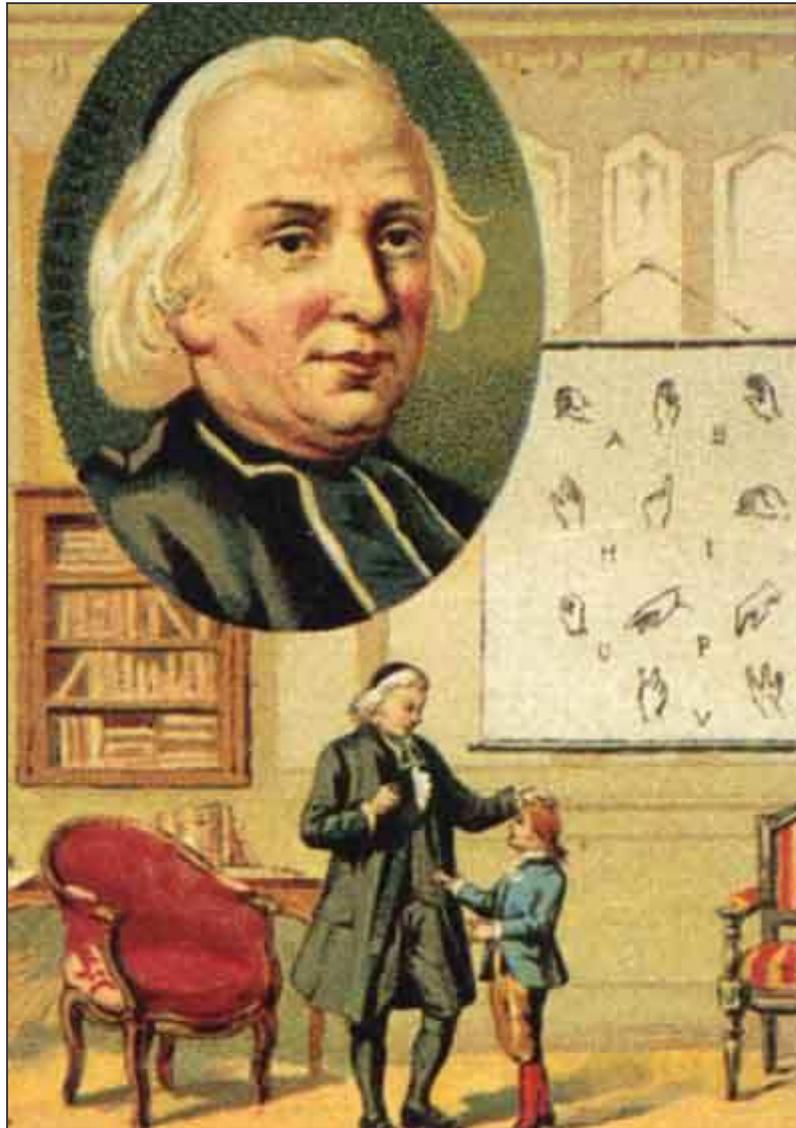
Cependant cette expérience sera un fiasco total puisque s'interprétant spatialement et défini selon d'autres critères complexes que nous connaissons mieux à ce jour, le canal visuo-gestuel reste très différent du canal audio oral qui s'interprète lui de façon linéaire. Beaucoup d'élèves disent ainsi ne pas comprendre ce qu'ils écrivent en français. Certes ils ne sont plus considérés comme des débilés mentaux mais ils n'en restent pas moins des chiens savants. Les signes méthodiques épatent cependant le monde.

L'abbé organise alors des démonstrations de communication d'élèves sourds, de 1771 à 1774, pour des éducateurs et des célébrités venus spécialement de toute l'Europe, dans le but de promouvoir son établissement et d'obtenir des subventions des mécénats.

Ainsi Luco, ancien élève, pris comme témoin, reçoit un questionnaire - que le public possède aussi - auquel il répond permettant ainsi de juger de son niveau de français. Dans ce même ordre d'idée l'abbé fait des dictées en signes lors d'exercices publics en français, anglais, italien et latin. L'idée se répand alors partout que les sourds peuvent être éduqués en groupe, grâce à une méthode gestuelle et que l'instruction des sourds n'est plus réservée aux privilégiés.

³ C.M de L'Épée cité par M.GIROD dans La Langue des Signes, Tome1 Histoire et grammaire, IVT, Paris, 1998.

L'abbé de l'Epée lors d'une démonstration publique.



Pour cet homme, figure emblématique de la communauté sourde, les sourds sont des citoyens comme les autres, pour lesquels les yeux pourvoient au manque d'ouïe.

Il publie anonymement en 1776 un premier ouvrage, *Institution des sourds-muets*, dans lequel il développe son système de "signes méthodiques". Ces traités pédagogiques abordent déjà la lecture sur les lèvres et l'apprentissage de l'articulation chez le petit enfant sourd. Il met aussi en garde contre les préjugés tenaces qui assurent l'indigence des signes gestuels et la supériorité de la parole comme unique moyen d'enseignement des sourds. Ce livre fit l'effet d'une bombe. Pereire (Paris), l'abbé Deschamps (Orléans), Heinicke (en Allemagne) se révoltent car pour ces derniers, seule la parole peut exprimer la pensée humaine.

L'abbé de l'Epée n'aura donc pas inventé la Langue des Signes mais une convention gestuelle personnelle, vite abandonnée des sourds, habitués aux signes utilisés dans leur ville par la communauté sourde et surtout à la grammaire de leur langue des signes, grammaire complètement méconnue par l'abbé de l'Epée.

Toutefois, Charles Michel de l'Epée se sera battu et aura réussi à imposer à l'opinion, l'idée que les sourds sont des hommes comme les autres et qu'ils sont capables d'intelligence et d'apprentissage, comme tout le monde.

A sa mort en 1789, son école devient l'Institution Nationale des Sourds-Muets, rue Saint-Jacques à Paris, et il laisse en Europe et en France, là où d'autres écoles du type s'ouvrent, l'idée que les sourds ont droit à une éducation, reste à savoir laquelle.

En 1791, l'Assemblée Nationale attribue à l'abbé de l'Epée le titre de Bienfaiteur de l'Humanité et décide que les sourds peuvent bénéficier des Droits de l'Homme.

Un autre personnage clé de l'Histoire des sourds est à cité ici puisque son ouvrage *Observation d'un sourd-muet* marque un tournant dans la reconnaissance de la langue des signes. Il s'agit de **Pierre Desloges**, qui est le premier sourd à témoigner.

Devenu sourd à 7 ans, trop jeune donc pour avoir bénéficié de l'enseignement de l'abbé de l'Epée, Pierre avait eu le temps d'acquérir les rudiments du français et de les développer à force de travail grâce aux livres qui lui passaient par les mains.

A l'époque, il était relieur et "colleur de papier pour meubles" et était alors âgé de 32 ans.

Il défend dans son livre sa langue, la Langue des signes, et mentionne qu'elle existait déjà ainsi bien avant que l'abbé de l'Epée la révèle au monde et y ajoute ses signes méthodiques. Il soutiendra cependant la pédagogie mise en œuvre par ce dernier.

Il démontre que cette communication gestuelle n'est autre qu'une langue structurée, ordonnée, représentant la pensée clairement. Mais aussi, contrairement à l'opinion publique de ce temps et encore parfois celle de nos jours, il soutient l'idée que la langue des signes n'est pas rudimentaire et pauvre, et que bien au contraire elle jouit au même titre que les langues orales, si ce n'est plus, d'un lexique permettant de converser sur les concepts les plus distincts qu'ils soient.

Desloges dit ainsi résumant la situation : « Nous nous exprimons sur tous les sujets avec autant d'ordre, de précision et de célérité que si nous jouissions de la faculté de parler et d'entendre ».⁴

⁴ Pierre Desloges cité par M.GIROD dans La Langue des Signes, Tome 1 Histoire et grammaire, IVT, Paris, 1998.

Desloges nous laisse donc le premier vrai témoignage d'un sourd sur la composition de la langue des signes, cette langue communautaire sur laquelle nous n'avions auparavant que d'infimes renseignements.

1.4. Le gestualisme français.

1.4.1. Les successeurs de l'abbé de l'Épée.

Lors de la Révolution française, il fallut poursuivre l'œuvre de l'abbé de l'Épée. En 1791, deux institutions nationales de sourds de naissance furent fondées à Paris et à Bordeaux. Les débats s'animaient sur les finalités d'une instruction des sourds et muets. Les textes font ainsi référence à l'intégration sociale selon deux voies majeures à savoir l'apprentissage de la parole et celui d'un métier afin d'échapper à la mendicité.

Le successeur de l'abbé de l'Épée fut **l'abbé Sicard** (1742, 1822), formé par son prédécesseur lui-même. On lui demanda un cours d'instruction à l'usage des enfants sourds. Celui-ci devait s'inscrire dans les projets émancipateurs d'une instruction publique en tant qu'organe républicain, soumis au Comité d'Instruction publique en 1792 par Condorcet⁵.

Sicard deviendra alors directeur de l'Institut de Saint-Jacques.

Néanmoins le cours de Sicard suivait les préceptes sensualistes, c'est-à-dire qu'il cherchait à démontrer l'existence d'une Grammaire générale dont les structures linguistiques étaient celles de l'humanité.

L'enfant sourd devenait ainsi cet homme primitif renaissant perpétuellement depuis l'aube des temps. En 1751, **Diderot** avait également interrogé l'un des élèves de Pereire. Sa *"Lettre sur les Sourds & Muets à l'usage de ceux qui entendent et qui parlent"* proposait une historicité des langues : dans les premiers temps, les hommes communiquaient selon un mélange de cris et de gestes ; les gestes véhiculaient le sens mais les cris s'y substituèrent progressivement, donnant naissance aux langues orales arbitraires.

Si l'abbé de l'Épée avait réhabilité la représentation de l'enfant sourd dans une philosophie innéiste qui les situait parmi les êtres doués de raison, Sicard, dans un sensualisme

⁵ **Condorcet** (Marie Jean Antoine Caritat, marquis de) : mathématicien philosophe, économiste et homme politique français. Député à l'Assemblée législative en 1791, puis en 1792, à la Convention où il présentera un plan grandiose d'instruction publique.

Convention nationale : Assemblée constituante de la Révolution française, qui a siégé du 21 septembre 1792 au 26 octobre 1795.

caricatural, le décrivit comme un automate, une statue à animer, pire, un être inférieur au sauvage muni de quelque parole, une espèce d'animal sans la moindre affection à l'égard de sa propre mère.

D'autre part Sicard a continué d'inventer de nouveaux signes méthodiques. Il en rajouta tellement qu'une phrase simple devenait alors très longue à signer, à tel point que les élèves n'y comprenaient plus rien.

Comme son prédécesseur, il se produisit publiquement de manière assez influente, mais il reste un personnage imprévisible et contradictoire.

En 1793, il fut traduit devant le Tribunal révolutionnaire pour avoir persisté à se proclamer royaliste, au moment même du procès du roi Louis XVI. Il fut sauvé de la guillotine par les témoignages de ses élèves sourds. Il sera écarté de la direction de l'Institut, mais y reviendra sous le règne de Bonaparte en 1799.

Malgré son dévouement, il n'avait rien compris à la psychologie sourde. Les incohérences de Sicard poussent certains professeurs entendants, maîtrisant la langue des signes à s'allier avec les répétiteurs sourds (élèves plus âgés enseignant aux plus jeunes), devenus professeurs pour défendre l'utilisation de la langue des signes en classe.

D'autres professeurs cependant reviendront à un enseignement de la parole. A ce sujet, en 1805, **Jean-Marc Itard**⁶, alors médecin-chef de l'Institut, créa des classes pour enseigner exclusivement la parole. Nous y reviendrons plus tard.

Deux des élèves de Sicard, cependant, se distinguèrent particulièrement.

Le premier se nomme **Jean Massieu** (1772, 1846), cinquième enfant sourd de naissance d'une famille indigente de Semens, près de Cadillac en Gironde, scolarisé à 13 ans et demi, qui fut le premier répétiteur sourd nommé par Louis XVI en 1790.

Le second prénommé **Laurent Clerc** (1785, 1869) devenu sourd dans la petite enfance, dont le père était maire de La Balme en Isère, il fut admis à 11 ans à Paris et nommé également répétiteur.

Massieu et Clerc pratiquaient deux gestualités, la langue des signes dans leur communauté, et en classe, ce qu'on appellera le français signé de Sicard. Sicard demandait à ses élèves comment ils mimaient telles choses ou telles actions, puis leur faisait choisir les signes de réduction ou de rappel de ces scènes. Ces signes étaient l'équivalent des mots de la phrase française et en respectaient la syntaxe.

⁶ Itard est aussi connu pour son éducation de l'enfant sauvage de l'Aveyron, prénommé Victor, dont Truffaut s'est inspiré directement pour son film *L'enfant sauvage*.

En ce qui concerne Jean Massieu, il est une figure importante de la première génération des sourds ayant eu accès à la culture par l'éducation de l'abbé de l'Épée. Il fut le premier éducateur sourd à l'exception de Etienne De Fay. Notons là l'aspect positif de la pédagogie de Sicard, permettant aux sourds d'être professeurs.

La fidélité et la loyauté de Jean Massieu, vis-à-vis de Sicard furent absolues, malheureusement à sa perte. En effet lui ayant confié son salaire de professeur, la majorité de sa vie, il se retrouva dilapidé à la mort de son maître, qui se servit de cet argent pour ses dettes. Massieu fut sans doute trop impressionnable et trop bon.

Suite aux incohérences de l'abbé Sicard, que nous évoquons, **Roch Ambroise Auguste Bébien** (Guadeloupe 1786-1834), professeur entendant à l'Institut, et filleul de l'abbé, devient le porte-parole d'une éducation originale qui utiliserait la langue naturelle des sourds. Il deviendra en 1817, responsable pédagogique de l'Institut et proposera pour la première fois, l'idée révolutionnaire d'un enseignement bilingue.

Il développe ainsi une pédagogie dans laquelle le recours à la langue des signes est irremplaçable. Il avance alors comme argument que l'acquisition de la langue française serait facilitée par une première compréhension de l'idée en langue des signes. Parallèlement, les élèves apprennent à lire et à écrire le français correctement.

Il sera aussi l'auteur de plusieurs écrits dont le plus remarqué sera *Mimographie ou Essai d'écriture mimique* à Paris en 1822 ; il est l'un des premiers à se poser la question d'une écriture de la langue des signes.

Un grand pas en avant a donc été fait depuis l'abbé de l'Épée. La langue des signes se trouve désormais au rang de langue d'enseignement, pouvant ainsi légitimer le rôle des enseignants sourds. On reste néanmoins dans l'idée de l'abbé de l'Épée en enseignant le français aux sourds. La langue est adoptée aussi par les grandes écoles de province et les anciens élèves participent à son enrichissement et promotion. Ces écoles seront le centre de ralliement des communautés sourdes de chaque région. Chacun prend alors conscience de la constitution d'une Communauté sourde qui a sa langue, la langue des signes.

C'est donc au milieu du XIX siècle que se développe le "mouvement sourd" en France. Les sourds s'assument et créent de nombreuses associations. Les professeurs sourds sont acceptés parmi les professeurs entendants et naissent entre eux de véritables échanges.

L'épanouissement intellectuel des sourds progresse de façon impressionnante.

Ferdinand Berthier (1803-1886) est l'un des plus brillants exemples de réussite d'un sourd par l'éducation bilingue (LSF et français écrit). Sourd de naissance, fils de chirurgien, il sera élève à l'institution de Paris et suivra les cours de L.Clerc, J. Massieu et A. Bébien. A son tour, il deviendra répétiteur puis professeur à l'Institut.

En 1834, il crée la Société Centrale des Sourds Muets de Paris, événement social de la communauté, dont la tâche première consiste au rassemblement et à l'organisation annuels d'un banquet en l'honneur commémoratif de l'abbé de l'Épée. Quelques années après, il fait ériger un monument à l'emplacement supposé de la tombe de l'abbé de l'Épée (Eglise St-Roch à Paris).

En 1849, il devient le premier sourd français à être décoré de la Légion d'Honneur.

En 1865, il se retire de l'enseignement après plus de 40 ans à l'institution de Paris dont une trentaine en tant que doyen des professeurs. Il avait aussi demandé à être nommé Censeur des études, mais ce titre lui a toujours été refusé, en raison de sa surdité...

Il écrira plusieurs livres pour aider à mieux connaître les droits et l'histoire des Sourds: une explication du Code civil, une vie de l'abbé Sicard, etc. Il publiera notamment en 1868, le code Napoléon mis à la portée des sourds-muets.

Il restera président de la Société Universelle des Sourds-muets, appelée ensuite Société amicale des sourds-muets (ancienne Société Centrale) jusqu'à sa mort.

Le "Napoléon des sourds muets" (surnom donné à partir de 1868) fut donc un homme avant tout brillant dans tous les domaines et un militant de tout premier plan de la cause des sourds. Il réussit à allier l'énergie et le talent, la force de la conviction et le désir de savoir.

En 1854, **Rémy Valade**, professeur à l'Institut de Paris, publie le premier ouvrage de grammaire de la Langue des Signes *Etudes sur la Lexicologie et la Grammaire du langage Naturel des Signes*. (La réédition de cet ouvrage en 1979 fut un signe du réveil de l'intérêt pour cette langue.)

Cependant à cette même époque le clivage se renforce entre les oralistes et les gestualistes car ces derniers commettent "l'erreur " de ne pas s'intéresser à l'enseignement de la parole et la relève des professeurs en langue des signes, entendants ou sourds, n'est pas assurée. Le combat en faveur de l'éducation bilingue n'est pas encore gagné.

1.4.2. L'influence française en Amérique.

Si l'on considère le labyrinthe dans lequel Berthier du vaincre bien des minotaures, l'exemple américain prouvait que l'on n'avait pas suffisamment reconnu en Europe les capacités des sourds à prendre en main leur destinée.

Un médecin ophtalmologue, Mason Cogswell (1761, 1830), qui abaissait les cataractes, eut une fille, Alice (1807, 1830), devenue sourde par méningite vers trois ans.

Il dépêcha en Angleterre un pasteur qui était son précepteur, **Thomas Hopkins Gallaudet** (1787, 1851). Sa mission était de rapporter une méthode d'enseignement pour les sourds américains.

En 1815, Gallaudet rencontra Sicard et quelques uns de ses meilleurs élèves à savoir Massieu et Clerc, cités auparavant. Ces derniers avaient fui le retour de Napoléon lors des Cent Jours. Au cours de séances, Massieu et Sicard répondaient par écrit aux questions subtiles du public sur l'entendement, l'imagination, le langage naturel, leur souffrance relative à la perte d'un sens. Posait-on la question de savoir ce qu'était leur sentiment envers leurs bienfaiteurs ? Massieu répondait poétiquement que la reconnaissance était la mémoire du cœur. Clerc et Massieu rivalisaient en finesse et intelligence. Leurs réponses renvoyaient au premier langage des hommes, selon Rousseau, pour lequel le sentiment précéda la raison. Les premières langues furent celles de poètes et non de géomètres. Ce que confirmaient l'iconicité des signes et l'extension de termes concrets aux abstractions par le biais de telles analogies.

Gallaudet demanda à visiter Paris où Sicard le reçut en 1816. Clerc le formant à la méthode gestuelle française durant ce voyage. Gallaudet réussit à décider Clerc de le suivre en Amérique.

En 1817, après un cycle de conférences destinées à réunir les fonds philanthropiques, la première école d'importance du nouveau monde fut créée dans un hôtel d'Hartford, Connecticut.

En 1818, Clerc lut un discours aux deux Chambres et fut reçu par le président James Monroe. En 1821, l'"American Asylum for the Instruction and Education of Deaf and Dumb" fut construit, avec un programme pédagogique gestualiste mixte (modèle adapté du modèle de l'abbé de l'Épée), respectant les aptitudes de chaque élève.

En 1864, lors de la Guerre de Sécession, le gouvernement ouvrait le "National College for the Deaf", à Washington, où une élite silencieuse pouvait suivre des cursus selon la méthode gestuelle mixte et obtenir les diplômes équivalents à ceux dispensés aux entendants. Laurent Clerc prit sa retraite à 73 ans en 1858. Invité lors de l'inauguration du National College, il reçut une distinction honorifique pour son implication dans l'essor de la pédagogie silencieuse américaine.

Clerc avait transmis la langue des signes française que les Américains adaptèrent à leur culture, abandonnant en 1830 également les gestes méthodiques artificiels.

On se rend ainsi compte que la langue d'une communauté évolue de façon naturelle et se conforme aux particularités mentales et aux mœurs de cette communauté. Une langue vivante, par conséquent, ne peut être contrôlée et dirigée par une personne.

On notera aussi que l'American Sign Language, l'ASL, par sa forte composante française reste aujourd'hui assez proche de la langue des signes française, la LSF.

Enfin **Édouard Miner Gallaudet**, l'un des fils entendant de Thomas Hopkins, fut nommé président de cette université silencieuse qui deviendra le Gallaudet College.

Une société silencieuse se constitua prenant la défense de ses intérêts, publiant ses journaux, commémorant son histoire par des manifestations culturelles et sportives, alors que l'Europe ne voyait dans l'expression de cette différence qu'une marginalisation dangereuse, la poursuite de revendications communautaristes passéistes et gestualistes nuisibles. En effet du côté français, l'oralisme ne cessait de prendre du terrain.

1.5. Le triomphe de l'oralisme.

En Europe, la pédagogie oraliste se renforçait. L'alliance des petites institutions privées se concrétisa par une union lors des Congrès de Paris et de Lyon en 1878 et 1879. Dans les recommandations, la langue des signes restait toujours un moyen auxiliaire d'accès à la langue française, au grand désespoir des fervents oralistes qui désiraient vivement son éradication.

Le premier oraliste que l'on peut citer, qui se trouvait alors au sein du groupe gestualiste, est **Jean-Marc Itard** (1774-1838), médecin-chef à l'Institut depuis 1800 que nous avons mentionné plus tôt.

Celui-ci consacre sa vie à la guérison de la surdi-mutité car il est convaincu d'une origine physiologique de la surdité. Il se livre ainsi à de nombreuses expériences médicales douloureuses (et souvent très cruelles) sur des élèves de l'Institut : décharges électriques dans l'oreille, perforation des tympans...

Evidemment il n'observa aucune amélioration, mais il persista à ouvrir encore un ou deux crânes derrière l'oreille pour convenir de l'impuissance de la médecine à guérir la surdité.

Ne parvenant donc pas à apprendre à ses élèves à prononcer les mots ou les sons qu'il désirait, il conclut que ses élèves étaient "contaminés" par les habitudes gestuelles des autres classes.

Il chercha alors à supprimer totalement l'usage de la Langue des Signes au profit d'une éducation exclusive de la parole.

Cependant avec l'âge, il finira par reconnaître indispensable la langue des Signes dans l'instruction morale et intellectuelle du sourd, mais n'ayant pas appris lui même la langue, il gardera malgré tout sa préférence pour la parole. Par testament, il financera d'ailleurs une classe de l'Institut dans laquelle tout usage de la Langue des Signes est interdit.

Suite à la démission forcée de Désiré Ordinaire, successeur de Sicard à la direction de l'institut, qui voulait instaurer des cours de parole pure, le mouvement oraliste se nourrit de cette exclusion de l'enseignement de la parole (réservée alors aux sourds légers en classe annexées) mis en place par les nouveaux directeurs de Saint-Jacques. Se sentant provoqués les oralistes organisent leur revanche. Plusieurs faits vont néanmoins aider cette montée de l'oralisme.

Vers le milieu du XIX^{ème} siècle, le nombre d'écoles de sourds dépasse celui des enseignants formés en LSF. L'éducation se retrouve donc à nouveau dominée par des gens n'ayant aucun lien avec les Sourds. Les professeurs pensent que la mimique contribue au repli sur lui-même de l'élève, empêchant l'apprentissage de la parole.

D'autre part la poussée en faveur de l'instruction obligatoire pour tous, source de la loi Jules Ferry, veut non seulement uniformiser les matériaux et méthodes pédagogiques mais aussi étouffer les langues minoritaires.

Le progrès scientifique et technique de l'époque encourage cette idée, persuadé d'apporter aux sourds la réparation nécessaire pour rejoindre le monde des entendants. C'est le début de l'appareillage.

L'usage des signes se voit donc abrogé peu à peu en France, en commençant par les petites structures éducatives. Quant aux internats, ils résisteront plus longtemps de par leur enracinement communautaire.

Seuls les instituts de Paris et Lyon restent à l'éducation gestuelle en France, jusqu'en 1880 où ils doivent s'incliner devant la décision du **Congrès de Milan**, congrès qui représente l'aboutissement fatal d'une évolution après des années de conflit.

L'origine du Congrès de Milan se situe en 1878, à l'Exposition Universelle, où se sont tenus de mini congrès dont seuls les oralistes furent informés. Une seule et même conclusion ressortie celle que seule l'éducation orale des sourds leur permettrait de s'insérer dans une vie sociale.

Douze membres seront alors désignés pour mettre en place un réel congrès international afin d'y faire retentir cette même idée. Ce fut chose faite en 1880 à Milan.

Milan était alors la "capitale" des oralistes qui y régnaient en masse car l'Italie cherchait à unifier sa langue, réprimant tout dialecte.

Ce congrès fut organisé dans le seul but de peser scientifiquement et démocratiquement, par des votes, dans la balance des gouvernements. Il faut tout de même savoir que ce congrès dit international et pour les sourds, comptait 90% de français et d'italiens, et sur cent soixante quatre participants, on dénombra seulement un sourd français et un sourd

américain. Quelques élèves sourds formatés à des démonstrations étaient présents aussi, les autres étaient consignés dans les écoles de la région.

En effet ce congrès à la minutieuse préparation, était destiné à convaincre les éducateurs entendants, par le biais de démonstrations orchestrées, que seule l'éducation orale des sourds devait être favorisée.

Quelques participants plus observateurs et moins dupes, remarquèrent que les manipulations des élèves avaient du être répétées, puisque ces derniers répondaient avant même que la question entière ne soit posée. Il est fort probable aussi que certains d'entre eux ne furent même pas sourds de naissance et aient appris à parler avant leur entrée à l'Institut.

On se rend ainsi compte de la véritable organisation guerrière mise en place par le clan oraliste, représentant la logique du XIXème siècle, à savoir les sourds doivent se fondre à la majorité entendante.

Sans étonnement, après une semaine de représentations et "débats", la conclusion du congrès, proclamée par un délégué français fut la suivante : « Vive la parole !! »

Cela mit fin, pour des décennies, à toute recherche sur les langues des signes, et à toute tentative de transcription de ces langues.

Le retour à l'oralisme s'effectua comme toute réforme scolaire, de façon ascendante, de classe en classe, mené par les instructions ministérielles.

On épiait même au travers des portes pour vérifier si les élèves signaient ou pas entre eux comme ce fut le cas à l'Institut parisien. Tout manuel relatif à l'éducation gestuelle fut caché ou brûlé.

Les derniers élèves éduqués par la mimique quittèrent l'école en 1887, il ne restait donc plus que les professeurs sourds à mettre à la retraite.

On pouvait désormais procéder à la démutisation des sourds, les connaissances n'étant enseignées qu'une fois la parole et la lecture labiale maîtrisées. Il en était de même pour l'enseignement de l'écrit car l'on craignait une fois la lecture et l'écriture acquise, que l'enfant ne parle pas.

D'autre part l'industrialisation tendait à éliminer les métiers enseignés à l'Institut, on n'en recensera une dizaine à peine au XXème siècle tels que jardinier, tailleur, menuisier, typographe...Il n'y a par conséquent plus aucun accès aux métiers intellectuels pour les sourds.

Cette méthode oraliste pure restera appliquée à la lettre pendant 30 ans. Les professeurs sourds se retrouvent donc sans emploi et les élèves sourds sans modèle d'adulte sourds et sans explication en langue des signes concernant le fonctionnement du français.

D'autres congrès eurent lieu, après celui de 1880, toujours dans ce même esprit oraliste, où l'on entendait les participants se venter de l'interdiction des gestes désormais totale en France. Il est évident qu'aucun sourd n'était accepté lors de ces congrès.

Certains tentèrent cependant d'aller contre ce courant. **Edward Miner Gallaudet fils** est ainsi l'un des rares enseignants entendants qui osa le contester en se faisant l'avocat des sourds réunis à part. On lui refusa néanmoins de réunir les deux groupes entendants et sourds en prétextant que la langue officielle était le français et non la LS. Puis il voulut faire passer une motion en faveur d'une méthode incluant la LS et la langue orale, qu'il appela ensuite méthode mixte ; ces deux tentatives échouèrent. D'autres essais furent à leur tour rejetés.

Binet, ensuite en 1909, alors psychologue, écrit un article, après enquête, sur les résultats de la méthode orale pure sur le terrain français. Il conclut en disant que cette pédagogie était un échec total, qu'aucune socialisation ne s'effectuait tant dans un milieu entendant que dans un milieu sourd, et que la lecture labiale était restreinte au cercle familial.

Cet article a fait beaucoup de bruit, et l'on assouplit un peu les méthodes : l'interdiction des signes se limita alors aux salles de classes, les enseignants ne signaient cependant toujours pas ou rarement et de façon isolée en dehors de l'école, enfin l'écrit reprit une place plus importante dans l'enseignement.

Aux Etats-Unis, le mouvement oraliste parvint aussi à s'imposer malgré la forte résistance menée par Gallaudet.

Cette génération de l'interdiction véhicula le message aux générations suivantes d'enseignants entendants : les gestes sont une pratique ancienne, insuffisante et régressive, éloignant l'enfant de la parole.

Ces enseignants transmettaient à leur tour cette image négative de la langue des signes. De même, les élèves des nouvelles structures, isolés de la communauté sourde, ne connaissant pas ce passé agité, ne considéraient que par la parole, l'éducation des sourds.

La langue des signes étant dévalorisée, et ne connaissant pas non plus le monde des sourds, les parents entendants eux aussi ne faisaient confiance qu'aux éducateurs oralistes. Les enfants eux même étaient donc convaincus de l'aspect néfaste des signes mais se voyaient contraints malgré eux et dans un sentiment de honte, d'utiliser entre eux la langue des signes, langue naturelle et visuelle dans laquelle ils se sentent plus à l'aise pour communiquer.

En effet devant le mur de parole pure, qu'ils côtoyaient avec leurs proches, parents et éducateurs, ils ressentaient une certaine violence qui pouvait parfois les amener à des comportements caractériels et à des troubles psychologiques graves. (Nous développerons cette idée dans le troisième chapitre)

De la sorte, cela aurait pu être la fin de la langue des signes mais de nombreuses associations sportives ou autres de parents sourds ayant des enfants sourds se sont tout de suite créées après Milan.

Ainsi c'est en France, au début de XXème siècle, que se succèdent régulièrement les congrès internationaux des sourds et que jaillissent les principales initiatives communautaires internationales. On rencontre alors de nombreux sourds courageux qui se battent pour le droit de leur peuple en dépit de l'interdiction de la langue des signes.

Ainsi **Ernest Dusuzeau**, chevalier de la légion d'honneur après Berthier, sera l'un des premiers présidents de la Fédération des Sociétés françaises des sourds muets, et qui présidera les congrès de 1889, 1900 et 1912 (bicentenaire de l'Abbé de l'Epée).

Puis **Henri Gaillard** (1866-1939), journaliste et rédacteur en chef de la gazette des sourds muets devient comme Berthier lui aussi, un grand défenseur de son peuple et sa langue.

En 1914, **Eugène Rubens-Alcais** donne naissance au journal sportif "le sportman silencieux" et crée en 1924, les Jeux Olympiques de sourds et en 1926, Crellard invente le Salon International des Artistes silencieux.

Malgré ces combats, la surdité reste considérée comme une maladie, voire pire. Ainsi durant la seconde Guerre Mondiale, le chancelier allemand Adolf HITLER promulgue une loi sur la prévention de la transmission des maladies héréditaires dont la surdité: dans le cadre du programme d'hygiène raciale, 17000 sourds au moins sont stérilisés dont 1/3 d'entre eux a moins de 18ans. Dans 9% des cas, la stérilisation des femmes sourdes s'accompagne d'un avortement obligatoire de 1933 à 1939. Et de 1940 à 1942, 1600 sourds allemands au moins sont transférés puis exterminés dans les camps de concentration.

Mais s'en suivront d'autres victoires sourdes tels que la création de l'Association Nationale des parents d'enfants sourds (A.N.P.E.D.A) en 1948, mais mieux encore en 1951, où le 1er Congrès mondial de la Fédération Mondiale des Sourds (F.M.S) a lieu à Rome (Italie). Et en 1959, la loi Buron autorise les sourds à passer le permis de conduire. Et ce n'est que le début de la riposte silencieuse car la majorité des sourds en France était sous éduquée après les années 50, ce qui marqua à une forte division socio-culturelle de la population sourde jusqu'aux années 80 (C.Cuxac, 1983).

En linguistique, ce n'est qu'au début des années 1960 que s'amorce un regain d'intérêt pour les langues des signes et qu'on voit réapparaître, aux Etats-Unis, un nouveau système d'écriture, mis au point par le linguiste **William Stokoe**. Ce dernier, dont le but était de démontrer la double articulation de l'ASL (American Sign Language) afin de la faire accéder au rang de langue du monde, évacue l'iconicité (révélée par C.Cuxac dans les années 90) de ses recherches car considérée par lui comme non pertinente et appelée à disparaître. Il établit, en se basant sur les travaux de Bébien, que les signes ne sont pas des gestes

holistiques, mais sont décomposables en une configuration, une orientation, un emplacement et un mouvement, paramètres auxquels il donne le nom de "chérèmes", équivalents gestuels des phonèmes des langues orales. Ce système de transcription élaboré par Stokoe comporte 55 symboles représentant 55 chérèmes, et sera utilisé pour la réalisation d'un dictionnaire paru en 1965, comportant plus de 3000 entrées. Toutefois, cette transcription phonologique des signifiants de l'ASL présente l'inconvénient de ne noter que les gestes, car on pensait à cette époque que l'essentiel des effets de sens ne passaient que par les signes. Outre le fait de rejeter l'iconicité "hors langue", et donc de passer à côté d'une des caractéristiques constitutives des langues des signes, il ne prend pas en compte la mimique faciale, et laisse de côté le regard, paramètres pourtant déterminants pour la construction du sens.

D'autre part, il faudra attendre 1977, pour que le Ministère de la Santé abolisse de façon nuancée, l'interdiction qui pesait sur la langue des signes. Mais c'est en 1991 réellement que cela prendra forme lorsque l'Assemblée Nationale accepte par la **Loi Fabius**, l'utilisation de la LSF pour l'éducation des enfants sourds.

On lève ainsi le voile sur une bataille qui aura duré cent ans, imposant sa doctrine oraliste par des moyens illégitimes à la communauté des Sourds qui se voyait réduite au silence.

En fait au XIXème comme au XXème siècle, le conflit s'est maintenu par une même confusion entre "déficience" et "différence" : le premier terme relevant du médical et l'autre constituant une originalité culturelle et sociolinguistique dont l'éducation en général, commence à peine à tenir compte aujourd'hui.

L'histoire retient donc que c'est aux sourds eux-mêmes que revient le mérite d'avoir tenu tête à cette controverse, pour défendre la seule voie positive, celle d'un équilibre pédagogique des deux langues (la langue des signes, et la langue orale dans sa version aussi écrite), une stabilité bilingue convenant à leur condition biculturelle.

1.6. Une nouvelle prise de conscience (1977-1997)

La révolution de mai 68, sensibilisant la France à la diversité culturelle, a permis de réinstaurer les droits des minorités linguistiques telles que le Breton, le Basque, etc. et un peu plus tard en ce qui concerne celle des sourds.

L'enchaînement des événements mènera à une réelle réflexion envers et pour la Langue des signes française comme source et vecteur de la culture sourde.

En 1971, le sixième Congrès de la Fédération Mondiale des Sourds a lieu à Paris. Lors de ce rassemblement quelques entendants français travaillant dans un milieu sourd prendront conscience de la richesse linguistique de la LSF au travers des interprètes présents et ce malgré le contexte oraliste toujours pesant.

Les moments les plus marquants furent lorsque les discours les plus techniques furent traduits intégralement et en détail et ce en plusieurs langues des signes.

Il est évident que ceux qui assistèrent à ce congrès entrèrent alors en conflit avec les institutions oralistes. Ces précurseurs incompris, se doutaient qu'ils ne pourraient avancer tant que la langue en elle-même et pour elle-même ne serait pas reconnue.

En 1973, l'Union Nationale pour l'Intégration Sociale des Déficiants Auditifs se met en place, défendant l'idée d'une pédagogie en signes pour l'enfant sourd, auprès des ministères. Malgré les courants contradictoires au sein de cette union, c'est à elle que les sourds doivent le journal télévisé (hebdomadaire à l'époque) traduit en LSF sur la deuxième chaîne nationale.

En 1975, le Congrès se tient cette fois-ci à Washington. Quel effarement pour les sourds français qui constatent l'important développement social et intellectuel des sourds américains et que la langue des signes a droit de cité. En effet en Amérique, les recherches linguistiques sur l'ASL (American Sign Language) sont en pleine expansion, permettant de défendre ainsi culturellement, avec l'appui des interprètes, la Langue des signes.

Les chercheurs et les autres sourds américains, à l'accueil de leurs homologues français, reconnaissent l'importance historique de Laurent Clerc dans l'éducation des enfants sourds aux Etats-Unis.

De même ce Congrès leur aura permis de comprendre certaines racines de leurs signes et d'échanger ainsi de nouveaux signes.

De ce fait les liens sont renoués avec l'Amérique, et ce sera le début d'une longue coopération. En une année à peine deux importants lieux d'enseignements et d'informations sur la communauté et la culture sourde s'installent à Paris, fruit de la collaboration franco-américaine.

Dans un premier temps, **Bernard Mottez**, alors sociologue au centre d'étude des mouvements sociaux du CNRS⁷, (puis directeur de recherche du CNRS, récemment retraité), conquis par ce qu'il a vu à Washington, décide dès son retour de prendre contact avec la communauté sourde française. Il consacra l'année suivante une importante étude de quatre vingt dix pages intitulée "A propos d'une langue stigmatisée". La dénomination Langue des Signes française, LSF, venait de naître sous sa plume. Tout autre appellation,

⁷ Centre National de la Recherche Scientifique.

"gestes", "mimique", "langage gestuel", disparaîtra au profit de celle de Mottez, qui favorise le statut de langue de la LSF.

En 1976, Mottez en compagnie de **Harry Markowicz**⁸, linguiste américain, créent un groupe d'études linguistiques et sociologiques de la communauté sourde en France.

Ils organisent ainsi différents séminaires dont le premier se déroulera à l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, où seront réunis parents, éducateurs, enseignants, orthophonistes, linguistes, psychologues, et quelques sourds. Se forme alors un cœur de linguistes, précurseurs parisiens et provinciaux, spécialisés sur les études comparées des langues des signes française et américaine, sur les mouvements sourds en Suède, et ailleurs dans le monde.

Ces rencontres, au caractère scientifique, ont par conséquent permis de légitimer l'intérêt porté à la langue des signes.

Mottez et Markowicz ouvrent ainsi à tous, les portes sur le Monde des Sourds.

En plus de ces séminaires, ils rédigent un bulletin mensuel du nom de "Coup d'Oeil", résumant les échanges des séminaires et diffusant nombre d'informations sur les langues des signes mondiales. Ce bulletin sera publié de 1977 à 1986, et sera la référence du mouvement français.

Et dans un second temps, **Alfredo Corrado**, artiste sourd américain venu travailler en France, dans le cadre du Festival International de Théâtre de Nancy, rencontre Jean Grémion metteur en scène français dont le regard est tourné vers le théâtre non-verbal. Grémion est touché par cette première rencontre avec un sourd au travers duquel il se rend compte de la richesse et sensibilité de sa langue. Ainsi ensemble ils montent à Paris, un centre de recherche pour une expression théâtrale de la culture sourde. Ils réunissent avec l'aide de **Bill Moody**, comédien américain et interprète professionnel d'ASL, une vingtaine de jeunes adultes sourds intéressés par le théâtre. Ralph Robbins, comédien américain aussi, s'ajoute à cette équipe pour intervenir plus particulièrement auprès d'un public d'enfants sourds. Le ministère de la Culture ayant mis à leur disposition des salles dans une tour du Château de Vincennes, l'International Visual Theater, IVT, entrait en scène.

Deux pièces seront ainsi créées, l'une en 1978, intitulée « [] » pour signifié le repli de la communauté sourde en quête d'identité, la seconde en 1979, «] [», interprétant l'ouverture de la communauté vers les autres. Toutes deux furent jouées dans un silence total, de manière très visuelle mais accessible au grand public, éprouvant certes parfois plus de difficultés, elles furent appréciée néanmoins par ces avant-gardistes et par la presse.

Par ces deux mouvements, une grande campagne d'information se développe dans le public pour laquelle les sourds s'investissent rapidement. Grémion au travers des multiples moyens

⁸ Linguiste ayant déjà publié plusieurs études sociolinguistiques sur l'ASL

de propagandes (émission de télévision, de radio, réunion, articles de presse), en profite pour dénoncer malicieusement l'oppression subie par les Sourds et l'interdiction absurde de leur langue qui dérangeait car elle obligeait les interlocuteurs à se repositionner dans une culture corporelle.

Se rendant compte de l'échec de l'oralisme, certains parents et orthophonistes cherchent un lieu où apprendre la LSF. Des cours pilotes se mettent ainsi en place à IVT.

De ce fait la rencontre entre les deux communautés, entendante et sourde, se trouve encouragée, mais reste un choc pour chacun car aucun des deux camps n'était jamais allé l'un vers l'autre. Mais la confiance s'installera rapidement pour laisser naître des liens d'amitié. Ceci permettait aussi, dans une ambiance parfois festive, de faire découvrir aux enseignants entendants d'enfants sourds, le monde de l'adulte sourd.

Pendant ce temps, les oralistes eux, craignaient, par cette atmosphère combative, de voir remplacer la parole par la LSF. Aucun accord n'était évidemment envisageable.

En 1978 et 1979, Mottez et Markowicz organisent deux voyages d'études à L'université Gallaudet des sourds à Washington. Là encore pour tous les participants, sourds, familles, professionnels, se fut un bouleversement. En effet ils y découvrent deux mille étudiants sourds, de tout domaine, jusqu'à un niveau bac+3, bac +4, et un lieu où la langue des signes est respectée et enseignée pour elle-même.

De nombreux pionniers français suivent alors les stages proposés par Gallaudet.

Néanmoins en France, comme tout mouvement social de minorité, le mouvement des sourds se divise en deux parties encore perceptibles aujourd'hui.

Le premier sous-mouvement se consacre à la recherche de l'identité et de la culture des sourds, de l'histoire de cette oppression, et de la LSF. Cette revendication du droit à la différence renforce la communauté qui se sent désormais fière d'être sourde.

Le second s'oriente lui vers la recherche sur l'interpénétration des deux mondes et cherche à faire reconnaître le respect pour chaque culture, chaque langue, en tenant compte des besoins de chacun.

Ce versant permettra aux entendants d'avoir une meilleure connaissance de la culture sourde et de son ensemble communautaire par le biais de la LSF et les sourds de mieux comprendre la société qui les entoure.

De nouvelles associations se créent pour défendre la LSF et de nombreuses démarches se mettent en place autour de la LSF.

Ainsi de véritables centres d'actions politiques, pour la reconnaissance de la LSF, naissent au sein d'associations qui proposent des cours de LSF. L'Académie de la Langue des Signes Française, ALSF, devient le second pôle après IVT, en 1978 à l'INJS (Institut National des Jeunes Sourds, anciennement St Jacques) à Paris.

L'ALSF permettra notamment la rencontre des professeurs français, belges, et suisses de LSF en 1980 à Dourdan autour d'un congrès spécifique sur les méthodes pédagogiques.

De même Markowicz, Mottez, Moody et Padden (linguiste sourde américaine) diffuseront au travers de la France la méthode mise en place par IVT pour l'apprentissage de la LSF, et récolteront de ce fait des informations sur les communautés sourdes.

En 1979, suite au stage à Gallaudet, l'association 2LPE, 2 Langues Pour une Education, qui regroupe des professionnels de la surdité, des entendants, des sourds de la communauté, et des parents sourds, se donne pour objectif la promotion de l'enseignement bilingue pour les enfants sourds et la diffusion de la langue auprès des parents et professionnels de l'école.

Par la création d'antennes régionales, 2LPE tisse une véritable toile d'échanges et de rencontres entre les précurseurs provinciaux. L'association, à la manière de Mottez et Markovicz, organise des stages d'été pour sourds et entendants, chercheurs, parents et enseignants. Suite à cette entreprise, la LSF se répand dans le pays. 2LPE développera aussi des projets en matière d'éducation comme nous le verrons dans le deuxième chapitre.

On constate alors une importante évolution de l'enseignement de la LSF, qui se veut aujourd'hui plus volontaire que jamais, avec des programmes professionnalisant, 390 heures dans des centres comme IVT, ALSF, IRIS (Institut de Recherche sur les Implications de la langue des Signes).

Dans cette même optique, étant donné le besoin d'interprètes en 1977, alors sous forme de bénévolat jusque là, la création de cette profession se met en place. L'ANFIDA (Association nationale Française d'Interprètes pour les Déficients Auditifs) ou par la suite AFILS (Association Française d'Interprètes en Langue des Signes), notamment sous la responsabilité de C.Fournier, sera l'une des premières associations à mettre sur pieds un examen d'interprétariat. L'AFILS favorise ainsi la formation continue des interprètes et assure leurs services tout en veillant à l'amélioration de leur condition de travail. 60 personnes, respectant un code déontologique, obtiendront en 1997 la carte professionnelle de l'association.

Le SERAC (Sourds Entendants Recherche Action Communication), né en 1987 pour faciliter l'accès des sourds à la vie sociale, culturelle, et professionnelle, met aussi en place une formation et des services d'interprétariat. Dans une période de 15 mois, une dizaine d'interprètes peuvent être ainsi formés. Cependant, malgré cette nouvelle reconnaissance de service, un réel problème de financement pour cette profession subsiste. A ce propos, lors d'une audience accordée en 1997 par Jacques CHIRAC aux responsables de grandes associations d'handicapés, **Rachid Mimoun**, alors représentant de la Fédération Nationale des Sourds de France (FNSF), a fait savoir que le plus grave problème de la communauté sourde était le manque d'interprètes dans les domaines professionnels et sociaux.

En effet, en France, à l'heure actuelle, on ne compte encore qu'environ 150 interprètes, alors que la ville de New York en compte à elle seule déjà plus de 300.

En ce qui concerne l'éducation, elle reste au sommet des revendications depuis le début.

Les sourds demandent simplement une éducation, riche et complète, du préscolaire à l'université, accessible aux sourds en tenant compte de leur spécificité linguistique. Ainsi des 1991, certains centres d'éducation précoce à Paris, comme en région, intègrent dans leurs équipes des professionnels sourds. La présence d'un sourd adulte signant sert alors de modèle en LSF, à l'enfant qui se construit et à l'entourage pédagogique. 2LPE militera pendant dix ans pour instaurer cette éducation bilingue qu'avait envisagé Berthier un siècle plus tôt. Mais 2LPE, pour des problèmes d'ordre financier, disparaîtra en tant qu'association nationale... mais quelques centres régionaux continueront d'exister.

Ensuite la loi d'orientation de 1975, pousse les élèves sourds et demi sourds vers l'Education nationale, mais ceux-ci ne forment pas un groupe homogène de par leur différente maîtrise de la langue (LSF et langue orale française).

En 1986, une grande manifestation, la Marche nationale pour les droits des Sourds se déroule de la place de la Bastille jusqu'à l'Hôtel Matignon. Elle fut organisée par le Mouvement des Sourds en France, nouvelle association collaborant avec IVT, ALSF, 2LPE, dans le but de protester contre les réticences du Ministère de l'Education Nationale à accepter la langue des signes.

Ces manifestations favoriseront probablement l'élaboration en 1991, de la loi Fabius qui déclare que « dans l'éducation des jeunes sourds, la liberté de choix entre une communication bilingue, langue des signes et français (écrit et oral) et une communication orale est de droit ». Ceci constitue la première reconnaissance officielle de la langue des signes française, la seule depuis 1970.

Cette loi ne sera que partiellement appliquée pour des raisons de problèmes financiers et pour des problèmes d'accessibilité aux postes de formateurs et d'éducateurs pour l'adulte sourd.

Comme nous l'avons vu, le théâtre a joué un rôle capital dans le mouvement pour la reconnaissance de la langue des signes française, pour la recherche de l'identité sourde et pour la diffusion des informations sur la surdité auprès du grand public.

Par conséquent de nombreux artistes sourds sont désormais reconnus tels que **Chantal Liennel** en 1982 et **Emmanuel Laborit** en 1992, toutes deux dans le rôle principal de la pièce *Les enfants du silence* de Mark Medoff. Emmanuel Laborit sera d'ailleurs récompensé par le Molière de la révélation théâtrale. Elle deviendra aussi un des principaux porte-parole de la communauté sourde auprès des entendants. Son autobiographie *Le cri de la mouette* sera un franc succès, révélant à tous, la souffrance que peut endurer une personne sourde, mais aussi ses joies dans sa quête d'identité.

IVT s'élargira ensuite à de nombreux genres théâtraux comme des comédies adaptées en LSF, *L'Avare* de Molière par exemple.

En ce qui concerne le droit à la culture des sourds, les musées nationaux, à commencer par le musée des Sciences et de l'Industrie de la Villette et celui du Louvre, innovent en embauchant et en formant des conférenciers sourds. Ainsi **Guy Bouchateau**⁹, conférencier sourd au musée de la Villette, explique clairement, aux adultes sourds et aux enfants des écoles spécialisées, des concepts scientifiques en LSF, langue qu'il enrichit par des néologismes de sa création. Ce travail suppose évidemment une longue préparation réunissant le conférencier sourd, son interprète et l'équipe du musée. Plusieurs musées de France s'inspirent désormais de ses premières initiatives.

De nombreux travaux de recherche sur la langue et l'histoire des sourds ont été réalisés durant ces trente dernières années. Ainsi dans les études historiques, on trouve celles de **Bernard Truffaut, Rachid Benelhocine**...dans le domaine linguistique, ceux de **Christian Cuxac, Paul Jouison** (retracé sous la plume de Brigitte Garcia), **Daniel Bouvet, Richard Sabria** et en sociologie, l'équipe de Bernard Mottez s'est agrandie. On peut aussi souligner dans ce secteur, le travail d'**Yves Delaporte**.

Dans le domaine de la santé, le milieu psychiatrique s'intéresse très vite à la langue et la culture des sourds. Des ateliers de théâtre seront mis en place avec des enfants en difficulté et permettront à une génération d'artistes sourds tels que Laurent Valo, de se former à l'art thérapie.

Deux réseaux de recherche médicale se mettront en place. D'une part, GESTES (Groupe d'Etudes Spécialisé "thérapies et surdité"), présidé par **Alexis Karakostas**, naît en 1988 de la volonté de professionnels de la santé mentale pour développer des services adaptés. Et d'autre part, RAMSES (Réseau d'Actions Médico-Psychologiques et Sociale pour Enfants Sourds), sous l'égide de Jean Delaroche, réunit des professionnels concernés par la santé mental de l'enfant et adolescent sourd.

Le groupe AIDES-SOURDS, création de **Bruno Moncelle**, favorisa quant à lui la diffusion d'informations vis-à-vis de la prévention contre le sida, auprès du public sourd.

Quelques médecins généralistes s'initient à la langue des signes dès la fin des années 70. Mais ce n'est qu'en 1996 que **Jean Dagon**, crée un service d'accueil en LSF, au sein de l'hôpital de la Pitié-Salpêtrière à Paris.

⁹ Connu aussi en tant que comédien comique au sein de la communauté sourde.

L'association Sourds en Colère, née en 1993, organisera différentes manifestations contre l'implant cochléaire¹⁰, qui rappelle à tous les expériences menées par Itard au XIXème siècle.

Les chaînes de télévision s'ouvrent elles aussi à la langue des signes et à la culture sourde en programmant diverses petites émissions sur et pour la communauté des Sourds : *Le journal des sourds et malentendants*, *Mes mains ont la parole* de Marie-Thérèse Abbou et Philippe Galant, programme en LSF s'adressant aux enfants sur la deuxième chaîne nationale (Antenne 2 à l'époque). En 1992, France 3 diffuse une Marche du siècle, retentissante et historique, consacrée au "*Peuple des sourds*".

La cinquième chaîne (aujourd'hui France 5 et Arte) depuis 1994, propose audacieusement, une émission hebdomadaire de trente minutes environ intitulée "*L'œil et la main*" qui offre un panorama complet sur le monde des sourds actuel en France et dans le monde.

France 2, seulement, continuera de programmer un flash d'information quotidien en LSF.

Au cinéma, il est nécessaire de citer l'œuvre, au succès international, de Nicolas Philibert, le *Pays des sourds*.

Ainsi dans les années 80, 90, on commencera à parler de plus en plus des sourds, de leur langue et de leur culture. Il reste cependant beaucoup d'efforts à fournir afin que ceux-ci soient acceptés pleinement par la société avec leurs différences, notamment en matière d'éducation comme nous l'avons soulevé à plusieurs reprises.

Cependant l'essentiel est que les sourds eux-mêmes aient à nouveau commencé à s'occuper de leur avenir comme en intervenant dans les débats les concernant.

La FNSF (Fédération Nationale des Sourds de France), affiliée à la l'Union européenne des sourds (EUD) et à la Fédération Mondiale des sourds (FMS), reste la principale référence associative, d'envergure politique, des sourds aujourd'hui, car elle exige avant tout la reconnaissance de la LSF.

¹⁰ L'implant cochléaire est une intervention chirurgicale lourde qui consiste en l'implantation de fils électriques, dans l'oreille interne, pour stimuler les neurones des fibres du nerf auditif ; un récepteur, placé sous la peau derrière l'oreille, envoie des impulsions électromagnétiques aux électrodes situées dans l'oreille interne.

Un transmetteur est également fixé au récepteur par un aimant, un contour d'oreille doté d'un micro et un processeur sur la ceinture.

Après 20 ans d'expérimentations, les études sur l'apport d'audition chez les enfants implantés sont peu concluantes. L'implantation détruit irréversiblement les moindres restes auditifs. L'intervention éveillent non seulement chez certaines personnes de nombreux maux (séquelles aux nerfs faciaux) mais aussi soulèvent de nombreuses craintes sur ses répercussions psychologiques.

1.7.A l'heure actuelle autour de la LSF.

On peut qualifier l'ère du XXIème siècle comme le nouveau cœur de la LSF et de la communauté sourde. En effet de nombreux changements vont avoir lieu en faveur essentiellement de la LSF, notamment grâce à l'évolution technologique.

Commençons d'abord par la recherche linguistique, qui, depuis les années 80, ne cesse de s'intéresser à la langue en elle-même, où les études s'orienteront rapidement vers l'analyse de sa grammaire spatiale, singulière de la LSF.

En 1999, le Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie lançait une action de recherche en sciences de la cognition, appelée "Cognitique". Il s'agissait en particulier de favoriser des collaborations entre, d'une part, les sciences humaines et sociales, et, d'autre part, les sciences du cerveau et / ou le secteur de l'informatique, des mathématiques et des sciences pour l'ingénieur. C'est dans ce cadre qu'est né le projet "**LS-COLIN**" (Langues des Signes- Cognition-Linguistique-Informatique). Il s'agit là d'une études sur les Langues des signes, les considérant comme des analyseurs privilégiés de la faculté de langage; elle se caractérise donc par les apports croisés d'études linguistiques, cognitives et informatiques (traitement et analyse d'image) autour de l'iconicité et de l'utilisation de l'espace. Le projet regroupa des équipes des universités de Paris VIII, Paris IV et Toulouse III, et du CNRS. La responsabilité scientifique fut confiée à C.Cuxac¹¹, linguiste et Professeur à l'Université Paris VIII.

L'équipe de chercheurs constitua de ce fait, en 2002, un corpus vidéo de LSF, d'une durée de deux heures, fait à partir de 13 locuteurs sourds adultes signeurs (une majorité de professeurs de LSF) s'exprimant, selon le sujet donné, par une variété de genres discursifs (narration, explication, argumentation...).

L'ensemble des chercheurs s'engagea à proposer une analyse linguistique de ces langues des signes, dont le principe fondateur est la théorie de l'iconicité définie par C.Cuxac. Il s'agit en fait de l'iconicité dite d'image, c'est-à-dire du lien de ressemblance formelle entre le signe et ce à quoi il réfère, dans le monde réel (on parle aussi de « dire en montrant » pour ce qui est de la grande iconicité et « dire sans montrer» pour les signes standards). Ce type d'iconicité structure le lexique des langues des signes, et rend compte de la constitution des signes dits standard.

¹¹ Christian CUXAC, travaillera pendant plusieurs années sur la linguistique de la langue des signes française et soutiendra en 1996 à l'Université René Descartes, Paris V une thèse de doctorat d'Etat "Fonctions et structures de l'iconicité dans les langues des signes ; analyse descriptive d'un idiolecte parisien de la Langue des Signes Française".

M-A. Sallandre, linguiste et enseignante à l'université Paris VIII, élargira d'ailleurs le travail de C.Cuxac en affinant le détail de la catégorisation du lexique de la LSF en 2003 pour sa thèse, et **I.Fusellier Souza**, enseignante à l'université Paris VIII, l'étendra à ce qu'elle nomme les LSP (langues des signes primaires), qui concerne le développement naturel de la LS chez les personnes sourdes isolées (étude de cas au Brésil) pour sa thèse en 2004.

Ce projet permis entre autre, de prouver que toutes les composantes de la langue des signes étaient de réels éléments linguistiques, afin de démontrer subtilement qu'il s'agissait bien là d'une Langue. Aujourd'hui le corpus reste toujours utilisé dans le cadre d'autres recherches sur la LSF (analyses de la mimique faciale et de la labialisation, par exemple, qui n'ont pas encore été très étudiées).

De nombreux autres travaux linguistiques ont aussi été réalisés, notamment sur l'aspect poétique de la LSF (M. Blondel, recherches menées en rapport avec l'acquisition de comptines par l'enfant sourd), sur l'aspect psychologique de la surdité (B.Virole), mais aussi dans le domaine de l'acquisition du français par les sourds (C.Dubuisson, C.Lepot Froment, C.Maeder...).

Ces recherches linguistiques permettent ainsi une avancée dans l'élaboration de matériels supports pour les pédagogues de LSF.

Les recherches menées en France sur la LS tant en linguistique qu'en informatique, ont ceci en commun qu'elles exploitent des données réelles de terrain en s'appuyant sur des corpus d'images vidéo comme dans le projet cité ci-dessus. Un domaine de recherche particulièrement intéressant concerne l'élaboration de systèmes informatiques dédiés à la LS, dont le but est de faire de l'analyse ou génération automatique. Il s'agit en outre de passer d'une reconnaissance de la LSF et d'une compréhension de ses énoncés, à leurs traductions, en français écrit, et inversement, via l'outil informatique (cf. études du LIMSI, Laboratoire d'informatique pour la mécanique et les sciences de l'ingénieur, unité propre du CNRS, Orsay).

On peut dans cette même optique, mentionner le projet français récent "**LS Script**", (Université Paris VIII, LIMSI, équipes scientifiques de Toulouse) qui consiste à développer un système d'écriture, ou plutôt une représentation graphique de la langue des signes française.

L'équipe de ce projet s'engage à présenter un système de notation, une écriture spécifique pour la LSF avec ses propres formes graphiques.

Quelques systèmes de notations existent déjà et sont plus ou moins utilisés tels que **HamNoSys** (Hambourg Notation System, Prillwitz et al, 1989), **SynchWriter** (système de partitions multilinéaire informatisé, Hanke et Prillwitz, 1995), ou bien encore, le plus célèbre,

Sign Writing¹² (système d'écriture américain, Sutton, 1998) que de nombreuses structures éducatives utilisent (tels que les sourds brésiliens avec M.STUMPF) ou commencent à utiliser comme en France dans les classes bilingues mises en place par IRIS¹³. Ces modèles ne s'avèrent cependant pas réellement satisfaisants car aucun n'a été conçu à partir des modèles linguistiques des langues de signes mais plutôt à partir de représentations des gestes des sourds (A.Braffort, LIMSI).

Comme nous allons le constater, les nouvelles technologies sont mises au service des sourds, dans le but d'ôter la barrière linguistique entre les deux communautés et de favoriser l'intégration sociale de ces derniers.

Tout particulièrement nous citerons l'ensemble révolutionnaire du projet WebSourd, en partenariat avec entre autre, France Telecom, EDF, la mairie de Toulouse...

WebSourd est ainsi un projet d'intérêt général et citoyen qui s'adresse à l'ensemble de la population sourde et de son environnement. C'est un service innovant qui permet et favorise l'accès des sourds à l'information, la communication entre sourds mais aussi, entre sourds et entendants. En dernier lieu, WebSourd offre un espace service visant à améliorer la relation des sourds avec leur environnement institutionnel et socioprofessionnel. Ces services s'articulent autour d'un portail internet à savoir *www.websourd.org*, mais aussi sur une technologie de visio-conférence adaptée aux personnes sourdes, développée par France Télécom. En effet, WebSourd a très tôt sollicité France Telecom, département Recherche & Développement pour adapter le logiciel E-conf (logiciel de visio-conférence) à l'utilisation de la LSF. Ainsi, dès 2002, une étude de faisabilité technique, a été réalisée sur la région toulousaine grâce au fort appui de la Direction Régionale Toulouse Midi-Pyrénées et à une collaboration avec la coopérative d'interprètes toulousains Interprétis. Une première tentative d'interprétation à distance a donc pu être réalisée. Elle consistait à avoir recours au service d'un interprète en Langue des Signes Française par l'intermédiaire d'un visiophone¹⁴. Plusieurs lieux d'accueil du public ont fait l'objet d'observations "tests" de ce dispositif : la Caisse d'Allocation Familiale de Toulouse et l'Agence pour l'Emploi des Arènes à Toulouse ; et depuis quelques services administratifs de grandes villes y ont recours quelques heures par semaine (Caisse d'Allocations Familiale de Nancy...).

Le site internet de la mairie de Toulouse se trouve lui aussi accessible en LSF, particulièrement pour la traduction de formulaires administratifs. De même, EDF (Electricité de France) a mis en place, par le biais de l'internet haut débit (ADSL), un accueil en LSF du nom de eSourds.

¹² Cf. <http://www.signwriting.org>

¹³ Institut de Recherche sur les Implications en langue des Signes

¹⁴ Cf. *www.francetelecom.com*, dossier WebSourd

France Telecom, en dehors du partenariat WebSourd, a mis sur pied des pôles d'accueil commerciaux dans quelques villes de France dans les Agences "Arc-en-ciel", spécialisées dans les technologies adaptées aux différentes situations de handicaps et notamment la surdité avec un conseiller -vendeur LSF.

A ce propos, un colloque Conciliation Famille handicap s'est tenu les 1er et 2 avril 2005, à l'université Paul Sabatier de Toulouse (Toulouse3), sur les aides humaines et technologiques à la communication des personnes sourdes. Ce fut l'objet de rappeler qu'il reste énormément de travail à fournir, sur le plan de l'information en particulier, surtout auprès de la communauté entendante, afin que la population sourde soit entièrement intégrée à la société, tant sur le plan social et culturel, qu'éducatif ou bien encore médical.

Dans le domaine politique, en 1998, le Premier ministre, Lionel Jospin confie à madame **Dominique Gillot**, députée du Val D'Oise, une mission d'enquête sur la vie sociale, l'éducation des sourds et les nouvelles technologies.

Ce rapport tenta de faire le point sur la réalité du quotidien des sourds dans la société, sur les possibilités qu'offrait le système éducatif (qu'il dépende du Ministère de l'Education Nationale ou du Ministère des Affaires Sociales), sur les progrès en matière de connaissance de ce handicap et de prise en compte de son dépassement. 115 propositions ont donc été présentées dans les domaines suivants: la connaissance de la surdité, les prothèses auditives et les implants cochléaires, l'usage de la langue des signes, l'écoute dans les lieux publics, les interprètes, l'accès à la justice, l'accès à la santé, l'accessibilité des transports, l'accès à la culture, le système scolaire¹⁵, le système d'insertion professionnelle...

En ce qui concerne l'usage de la LSF, on peut lire ceci « La reconnaissance du droit d'usage de la Langue des Signes s'impose et doit être respectée afin de contribuer à une plus grande autonomie sociale des personnes sourdes signantes, notamment dans leurs relations avec les services publics » puis suit « La reconnaissance du droit d'usage de la Langue des Signes doit être assortie de mesures concernant la reconnaissance académique de cette langue et son enseignement (...). ».

Puis, en 1999, eu lieu la Marche nationale pour la reconnaissance officielle de la LSF à Paris, Renne, Nancy, Toulouse, Lyon, Bordeaux, Lille.

Le 22 septembre 2000, un programme national de prévention pour les personnes sourdes est mis en place par M. Aubry, ministre de l'emploi et de la solidarité et D. Gillot, secrétaire d'Etat à la santé et aux handicapés.

¹⁵ cf. Rapport Gillot, le système actuel. (Extraits en annexe)

Une modification du code de procédure pénal mentionnera, cette année-là, le recours à des interprètes en LS lorsque des personnes sourdes sont convoquées en justice

On effectue aussi la mise en place de Centres d'Information sur la Surdité (C.I.S). Un C.I.S est prévu dans chaque région de France; les 4 premiers centres sont situés en Bretagne, en Ile de France, dans le Nord/ Pas de Calais, et en Lorraine.

Puis en 2002, le 13 février, on reconnaît la légitimité éducative et culturelle de la LSF. Le ministre de l'Education Nationale J.LANG, présentera un référentiel définissant tous les niveaux de compétences à acquérir, du débutant à l'utilisateur confirmé.

Ce n'est finalement que le **1er mars 2004**, après nombre d'amorces plus ou moins affirmées, et suite au Projet de loi adopté par le Sénat, pour l'égalité des droits et des chances et pour la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, que la LSF est officiellement reconnue comme Langue à part entière :

« Art. L. 312-9-1. - La langue des signes française est reconnue comme une langue à part entière. Le Conseil supérieur de l'éducation veille à la diffusion de cette langue au sein de l'administration et des établissements d'enseignement scolaire, ordinaires et spécialisés. Elle peut être choisie par les élèves comme « langue vivante étrangère » ou comme matière optionnelle au baccalauréat, ainsi qu'aux examens et concours publics. » (www.senat.fr)

Cette reconnaissance marque un réel tournant dans l'histoire agitée de la communauté sourde et surgit comme le maillon fort du combat que cette dernière mène depuis tant d'années.

En ce qui concerne le secteur culturel, en 1997, le clip vidéo de la chanson de F.Pagny, *Savoir Aimer*, fut composé de quelques signes de la LSF, mais l'ensemble s'apparente plus, pour les linguistes , à une interprétation gestuelle, et non   de la LSF officielle.

En 2000, deux émissions seront consacrées au "*Monde des Sourds*". La première sur France 3, intitulée "C'est pas Sorcier !" s'adresse au public des enfants particulièrement. Cette émission est actuellement toujours accessible par sous-titrage télétexte, pour les personnes sourdes et malentendantes.

Et la seconde sur France 2, pour un public adulte, s'intitule "Ca se discute" dont les débats et reportages sont présentés par J.L.Delarue.

On retrouve toujours sur France 5, de façon hebdomadaire (en rediffusion hebdomadaire aussi), l'émission "L' eil et la Main", et un journal quotidien de 7 minutes, en LSF sur France 2. S'ajoute à celles-ci, désormais, la traduction en LSF de l'Assemblée Nationale.

Puis d'un autre point de vue culturel, en avril 2003, un "Café-Signes" s'est ouvert dans le 14 me arrondissement de Paris, bar où tout le monde converse en langue des signes, du serveur au client de passage.

Seules quelques grandes villes bénéficient cependant des services adaptés aux sourds et malentendants et les secteurs sont encore plus limités lorsqu'on parle du choix pour l'éducation. Citons l'une des rares villes à proposer un enseignement adapté à l'enfant sourd la ville de Toulouse avec l'association IRIS.

En effet, l'association IRIS, par le biais de son président **François Goudenove**, a annoncé en 2004 que le Rectorat de l'Académie de Toulouse, s'était formellement engagé dans la mise en place d'un parcours cohérent d'enseignement pour enfants sourds en Langue des Signes de la maternelle à la Terminale. Dans ce cadre, il était prévu pour la rentrée 2004, l'ouverture officielle d'un dispositif dans un lycée de Toulouse qui permettrait de compléter le dispositif déjà existant recouvrant les niveaux maternelle, primaire et collège. Les classes mises en place par IRIS suivent ainsi, comme nous le verrons dans notre deuxième partie, le programme scolaire de l'Education Nationale, en enseignant une langue des signes de qualité, vectrice de la culture sourde. C'est un réel projet éducatif bilingue LSF/ Français écrit, qui s'inscrit dans la lignée de la forte demande des précurseurs sourds mentionnés auparavant.

Parallèlement IRIS est aussi un institut de recherche, qui se consacre au développement de la LSF. Il s'intéresse ainsi dans un premier temps aux besoins de la population sourde...puis sur l'activité en elle-même, qui peut amener à réfléchir aux néologismes de la langue, et enfin à la mise en place d'un réel programme de recherche comme celui de la pédagogie bilingue par exemple. IRIS s'est créé dans le but d'apporter de nouvelles méthodes, des études sur la LSF, pour au total proposer des services et méthodes d'une meilleure qualité.

En restant dans le domaine de l'éducation, l'Université Paris VIII, l'un des pôles de la recherche linguistique en LSF, propose des formations en LSF, et de LSF.

Certaines se destinent aux étudiants désireux de s'engager dans une filière langue des signes, comme l'interprétariat ou la recherche linguistique pour la LSF, c'est le cas de la filière Sciences du langage, mention LSF, sous la direction de C. Cuxac.

D'autres s'adressent directement aux futurs enseignants de LSF. C'est ainsi le cas de la formation permanente, ouverte en 2004 à une licence professionnelle (bac+3) d'enseignement de la langue des signes Française en milieu scolaire, sous l'égide toujours de C.Cuxac et aussi de M.A.Sallandre. Elle a pour but donc de former des personnes (sourdes ou non) dotées d'une très bonne maîtrise de la LSF, à l'enseignement de cette langue dans le premier et le second degrés de la scolarité¹⁶.

Il en est de même pour la formation du DPCU (Diplôme de Premier Cycle Universitaire, bac+2) spécialisation d'enseignement de la langue des signes françaises. Ce cursus apporte une formation pédagogique universitaire de base, ainsi qu'une formation spécifique à

¹⁶ www.fp.univ-paris8.fr

l'enseignement de la Langue des Signes Française, aux adultes entendants maîtrisant parfaitement la LSF. (www.fp.univ-paris8.fr).

Ces deux formations fonctionnent en partenariat avec le CNEFEI de Suresnes (Centre National d'Etudes et de Formation pour l'Enfance Inadaptée).

Cette chronologie nécessiterait d'être enrichie de témoignages de ceux qui ont vécu l'histoire, afin que chacun puisse d'autant mieux saisir les douleurs qu'un peuple a endurées durant des siècles. Fort heureusement les mentalités ont changé, mais l'on ressent toujours, surtout dans le secteur éducatif, les tensions et désaccords entre oralistes et les personnes en faveur de la LSF¹⁷. Le combat continue donc, mais s'oriente désormais principalement sur le développement et la diffusion d'informations, à destinations des sourds comme des entendants, et aussi sur les droits à une éducation bilingue de l'enfant sourd. En effet à l'heure actuelle, il n'est encore pas évidemment d'être orienté sur l'éducation naturelle à suivre pour l'enfant sourd. L'éducation recommandée, et nous le justifierons dans les chapitres suivants, est l'éducation bilingue LSF/ Français écrit. Mais faut-il encore le savoir et le comprendre, pour donner ses chances de réussites à l'enfant sourd, au même titre que l'enfant entendant... L'ensemble scolaire bilingue les IRIS de Toulouse, dans notre seconde partie, nous en donnera la preuve par sa pédagogie innovante.

¹⁷ Nous choisissons ici de ne plus employer le nom de "gestualisme", car la LSF est officiellement reconnue comme Langue à ce jour. Le terme "geste" n'a donc pu lieu d'être dans ce contexte.

DEUXIEME CHAPITRE

L'éducation bilingue de l'enfant sourd : données théoriques et observations de terrain

1. L'enseignement bilingue, point de vue théorique

L'article 33 de la loi 91-73 du 18 janvier 1991 permet une éducation des jeunes sourds s'appuyant sur le libre choix entre une communication bilingue et une communication orale. Le décret 92-1132 du 8 octobre 1992 fixe les conditions d'exercice de ce choix, en précisant notamment le rôle de la CDES (Commission Départementale de l'enseignement spécialisé).

Cette avancée juridique présente néanmoins un caractère ségrégatif de par la mutuelle exclusion qu'elle instaure entre l'option oraliste et l'option bilingue.

Dans la pratique, cette vision dichotomique de l'éducation des jeunes sourds n'est pas aussi marquée. En effet, l'enquête menée, dans le cadre du rapport Gillot de 1998, par les deux ministères concernés (l'Education Nationale et le ministère de l'Emploi et de la Solidarité) sur 105 établissements, scolarisant près de 5000 jeunes sourds, a montré que:

- 5% des élèves sont scolarisés dans 9 établissements se réclamant d'une option strictement oraliste excluant tout usage de la LSF
- 4% des élèves sont scolarisés dans 32 établissements ayant choisi l'option bilingue
- 91% des élèves sont scolarisés dans 64 établissements ayant opté pour l'oralisme tout en utilisant, à des degrés divers la communication gestuelle (LSF, Français signé et LPC associés). Certains d'entre eux offrent même les deux options de communication.

Dans leur immense majorité, les élèves sourds sont donc scolarisés dans des établissements qui tentent de concilier oralisme et utilisation de la LSF.

Puis en février 2002, Jack Lang, Ministre de l'Education Nationale parla de la LSF en ces termes : « La LSF a une légitimité éducative et culturelle. On se doit de l'enseigner au haut niveau qu'elle mérite ».

Et enfin au début de cette année 2005, la Langue des Signes est reconnue comme langue à part entière dans le Code de l'éducation. Seul bémol à cette grande avancée, l'article portant sur la reconnaissance d'un enseignement de l'Education Nationale en Langue des Signes a finalement été supprimé (amendement n°253). Il a été considéré que cet article était redondant avec le décret de loi de Laurent Fabius en 1991. Ce décret donnait en effet aux parents d'enfants sourds la possibilité de choisir entre un enseignement basé sur l'oral ou un enseignement bilingue basé sur la Langue des Signes et le français (oral et écrit). Cette reconnaissance est à la fois un grand pas en avant et un petit pas en arrière particulièrement pour l'éducation uniquement en LSF.

Dans le cadre de notre étude, nous nous focaliserons, sur les établissements à option bilingue, et particulièrement sur deux types de structures, qui représentent les deux voies de l'éducation de l'enfant sourd à savoir l'intégration en milieu ordinaire et la scolarisation en établissement spécialisé¹⁸. Nous présenterons ainsi les classes bilingues de trois centres régionaux français et les classes spécialisées d'un établissement privé parisien.

1.1. Les structures bilingues françaises.

L'être bilingue est une personne qui connaît et utilise quotidiennement ou quasi quotidiennement deux langues selon F. Grosjean. Les structures éducatives bilingues reflètent cette définition dans le sens où l'enseignement se fait en une langue majoritaire mais est complété par l'apprentissage d'une autre. Ainsi dans le cas de l'éducation bilingue de l'enfant sourd, la LSF correspond à la première langue de l'enfant sourd, car c'est la langue dans laquelle il se construira en tant qu'individu, puis la seconde langue que l'enfant devra maîtriser à terme est le français dans sa version écrite essentiellement. L'enseignement oral du français peut avoir lieu dans le cadre d'une rééducation, par le biais d'une orthophoniste, mais n'entre pas dans la pédagogie bilingue du travail de l'enseignant qui éduque l'enfant sourd. C'est pourquoi aussi ces structures bilingues favorisent les enseignants sourds, qui seront dans un premier temps, les éducateurs directs en LSF de l'enfant et dans un second temps permettront à celui-ci, ainsi qu'à ses parents, d'avoir un référent identitaire et un modèle social sourd.

Seulement trois structures répondent à ces caractéristiques en France à savoir celle de Poitiers, Champs-sur-Marne (77) et celle de Ramonville Saint-Agne en banlieue toulousaine que nous avons observée.

1.1.1. Toulouse : les services d'IRIS.

L'association 2LPE (2 Langues Pour une Education) dans les années 80, définit le bilinguisme dans un cadre purement sociolinguistique, c'est-à-dire reflétant la réalité de l'enfant sourd, naissant au cœur de deux communautés, l'une entendante, oralisante et l'autre sourde, signante.

Ainsi d'après les considérations psycholinguistiques qui émanaient du groupe associatif, la LSF était sans aucun doute la langue maternelle ou plutôt la langue première et naturelle de

¹⁸ Cf. Rapport Gillot, Le système de scolarisation, Le système actuel.

l'enfant sourd. 2LPE mis donc en pratique sa théorie bilingue face à l'augmentation des demandes des parents de l'association. Suite ainsi à des expériences où la LSF intervenait et suite aussi à la réflexion de 2LPE, des structures éducatives furent mises en place sur plusieurs pôles français.

Mais l'inexpérience de certaines personnes recrutées sur le tas pour ces classes bilingues (personnes sans formation pédagogique) fit échouer le projet sur quelques pôles. Néanmoins une ou deux structures subsistent encore à l'heure actuelle et ne cesse de progresser. C'est le cas du pôle toulousain (ainsi que celui de Poitiers et Champs-sur-Marne) qui en 1985, ouvrit sa première classe bilingue LSF/ Français écrit, de primaire à l'école "La Prairie".

En 1988, l'association change d'appellation et devient l'IRIS actuel (Institut de Recherche sur les Implications en Langue des Signes).

L'année suivante, les classes intègrent l'école publique Sajus de Ramonville Saint-Agne en banlieue toulousaine, pour les niveaux de maternelle et de primaire.

Suite à la loi Fabius de 1991, IRIS ouvre une classe de 6^{ème} au collège Malraux de Ramonville, puis une nouvelle classe chaque année. C'est ainsi qu'en 1995, le rectorat ouvre une classe au lycée des Arènes à Toulouse. En 1995, l'APES (Association de Parents d'Enfants Sourds) Midi-Pyrénées se crée à partir du groupe de parents d'IRIS. La même année, on note la première réussite au brevet.

Deux ans plus tard, pour la première fois en France une filière bilingue complète, de la maternelle à la terminale, existe et est accueillie dans le système ordinaire de l'Education Nationale (EN) dans le cadre de conventions EN-IRIS et le premier succès survient au bac en juin 98. L'année suivante une des premières élèves, à avoir fait toute sa scolarité en classe bilingue, depuis le primaire, fut reçue au bac.

En 2000, une convention tripartite entre IRIS, l'Education Nationale et la Mairie de Ramonville est établie vis -à -vis de l'intégration d'enfants sourds dans des écoles maternelles et élémentaires de Ramonville, à laquelle succédera une circulaire relative aux conditions d'intégration d'enfants sourds dans l'enseignement primaire et secondaire relevant de l'Education Nationale.

Une autre circulaire académique, datant du 24 janvier 2001, ainsi qu'un texte de cadrage datant de Juillet 2003 définiront le contour de ce parcours, pour lequel les professeurs affectés sur les classes bilingues, le seraient de manière spécifique et devraient répondre à la double compétence de la maîtrise parfaite de la langue des signes et de la matière enseignée.

Dans ce cadre, l'enseignement en LSF aux IRIS est dispensé par des professionnels (majoritairement sourds) diplômés signants car ceux-ci permettent la transmission naturelle

de la langue et évitent les situations de blocage dans la communication entre l'enseignant et les élèves et assurent aussi une transmission des savoirs de qualité dans leur domaine d'enseignement. D'autre part ils sont les mieux placés pour constater l'évolution de la langue et constituer ainsi un environnement adéquat permettant à l'enfant sourd de construire son identité et sa personnalité.

IRIS défend ainsi le fait que l'enfant sourd est avant tout un enfant, et qu'il a droit à une scolarité normale en milieu ordinaire.

Les enseignants sont non seulement des référents pour l'enfant, mais le sont aussi pour les parents. En effet pour les parents sourds, ils représentent une valeur pédagogique et éducative, s'inscrivant dans une dynamique de réussite future de l'enfant, et pour les parents entendants, les professeurs rétablissent une image positive de la surdité et de la personne sourde de par cette référence pédagogique.

Afin d'aider les familles à mieux évaluer le rôle qui leur est imparti et leur donner les moyens de le mettre en œuvre, l'association IRIS propose en parallèle et en complément du parcours enseignement en LSF, trois accompagnements de la famille.

Le premier est le SDES (Service du Développement de l'Enfant Sourd), qui répond soit à la demande des familles soit à la proposition de l'équipe pédagogique. La SDES, par la mise en place d'un projet personnalisé et l'implication active de la famille dans les séances à domicile prises en charge par un professionnel sourd, permet à l'enfant d'acquérir un développement normal en apportant à la famille les moyens d'adopter une communication riche et diversifiée en LSF avec leur enfant. La SDES se donne comme objectif :

- de coopérer avec la famille pour créer un environnement sécurisant et stimulant où l'enfant s'épanouit mais aussi pour donner à l'enfant la possibilité de se développer physiquement, socialement, émotionnellement, et intellectuellement,
- de donner à l'enfant la connaissance et les expériences du monde environnant,
- faire passer un héritage culturel, permettant à l'enfant de trouver une place dans la société, le valorisant et lui donnant envie d'influencer le développement de cette société.

Le second accompagnement est un « atelier vocabulaire scolaire » et un « atelier contes, comptines, histoire » fonctionnant sur un rythme hebdomadaire, proposés à tous les parents d'enfants scolarisés dans les classes LSF.

Ces ateliers visent évidemment à permettre aux familles d'acquérir le vocabulaire LSF spécifique utilisé en classe afin de faciliter la communication avec l'enfant. Mais ils ont aussi pour objectif de permettre aux familles de s'inspirer des histoires, contes...travaillés dans le cadre scolaire, pour trouver d'autres sources d'inspiration aux heures familiales et développer l'accès à l'imaginaire de l'enfant.

Enfin la troisième aide est l'accompagnement aux devoirs, proposés aux élèves sourds, après les heures de classe.

Une animatrice sourde leur propose une aide personnalisée dans la gestion et l'organisation de leurs devoirs. Cet accompagnement facilite et allège la tâche éducative des familles.

D'un autre point de vue, IRIS comprend aussi un secteur recherche et développement qui assure l'organisation expérimentale de ces classes bilingues. D'autres services y sont assurés tels que la formation à la LSF, un service social en LSF (partenariat avec Websourds), information et documentation sur la LSF (au Centre d'Information sur la Surdité), un service multimédia (Websourds)...

Ce secteur évolue selon trois activités :  tudes ( valuation des besoins, enquête, réflexion sur le contenu du service, profil des intervenants...), analyses (recueil et analyse de faits et d'observations, afin de garantir la qualité du service, d'améliorer une méthode, de formaliser une approche, d'affiner les connaissances...), et recherches (construction d'un programme de recherche, d'une durée limitée prévoyant les activités, la méthodologie d'analyse...ceci afin de faire progresser les savoir-faire des acteurs d'IRIS).

Le secteur Etudes et Recherches ne fonctionne pas de manière isolée (relation étroite avec chacun des autres secteurs IRIS), et s'ouvre aussi sur l'extérieur : organisation de conférences ou de séminaires, participations à des congrès, publication dans des revues, gestion d'un site internet, réalisation de documents (texte ou vidéo).

Enfin IRIS développe un partenariat avec d'autres structures de recherches pour échanger et confronter ses analyses tels que les IUFM, universités (Toulouse III, Paris VIII...), le CNEFEI¹⁹ de Suresnes (92), et d'autres partenaires lui assurent un statut d'autant plus officiel tels que l'Education Nationale (pour la mise en place des classes bilingues), le Conseil Général (pour le domaine du social et de l'intégration professionnelle des personnes sourdes), et INTERPRETIS (collaboration permanente avec ce regroupement d'interprètes).

En résumé, les objectifs de l'association IRIS, au travers de ces applications variées et militantes, sont d'organiser, de gérer, et de participer à différentes activités pour promouvoir la Langue des Signes Française, la considérant comme la langue naturelle des Sourds. Notre rapport d'observations, situé dans la seconde partie de ce chapitre, confirmera cet engagement.

¹⁹ Centre national pour l'éducation et la formation de l'enfance inadaptée.

1.1.2. Champs- sur- Marne : le groupe scolaire "Laurent CLERC"

D'un point de vue historique, Laurent Clerc a été créée en 1986 par des parents d'enfants sourds qui n'acceptaient pas la frustration éducative dont étaient victime leurs enfants. Grâce à ces parents et au courage d'une enseignante, Mme Roumaschef., une classe "sauvage" fonctionnant en Langues des Signes a été créée à Vaires sur Marne. Le nom de Laurent Clerc, co-fondateur de l'institut Gallaudet à Washington, a été choisi en tant qu'emblème de la réussite d'un sourd français. A l'époque, l'idée d'utiliser la Langue des Signes comme langue d'enseignement était tout à fait révolutionnaire comme nous l'avons vu, et inacceptable pour les pouvoirs publics. Un combat de tous les instants pour la survie du service a été nécessaire de la part des parents fondateurs et des premiers professionnels du service. Pour beaucoup de professionnels du milieu éducatif sourd, ces idées semblent toujours novatrices.

Le mouvement national Deux Langues pour une Education (2LPE) a contribué, au même titre que pour les IRIS, à la création puis à la gestion du service pendant les premières années.

En 1990, 2LPE disparaissant, chaque structure bilingue a donc repris sa liberté. Pour Laurent Clerc, les associations de gestion se sont succédées avec plus ou moins de bonheur (5 associations en 15 ans). Malgré ces aléas, la structure n'a cessé de grossir jusqu'en 1995, date du départ de la directrice fondatrice - Mme Roumaschef. A cette époque, Laurent Clerc accueillait 50 enfants, de la petite enfance au collège.

Début 1996, les parents réunis sous statut associatif décidaient de reprendre la gestion du service à leur compte en créant une association : ADELIC - Association pour le développement de l'établissement Laurent Clerc.

Cette association allait rapidement se trouver confrontée à de graves problèmes. De 1996 à 1998, une crise de confiance interne éclatait, impliquant tant les familles que l'équipe éducative, et aboutissant au départ de nombreuses familles et au licenciement de la nouvelle directrice. En 1998, le service n'accueillait plus que 30 enfants, les sections petites enfance et collège étaient fermées. Ne subsistaient plus que les classes de maternelle et de primaire. Les pouvoirs publics, estimant la crédibilité de Laurent Clerc largement entamée, parlaient ouvertement de fermeture.

En 1998, un plan de redressement était fixé, sous la conduite d'une nouvelle équipe associative et d'une nouvelle direction. Aujourd'hui le redressement est entamé. Les effectifs sont redevenus sensiblement comparables à ceux de 1996. La crédibilité de Laurent Clerc auprès des services publics semble en partie restaurée. L'avenir de cette structure n'est donc pas sans difficulté.

D'un point de vue éducatif et pédagogique²⁰, l'établissement s'inscrit dans une démarche de bilinguisme LSF / Français écrit, et la LSF est évidemment la langue de communication, la langue dans laquelle sont dispensés les cours.

Laurent Clerc est accueilli et intégré à l'école publique des Deux Parcs de Champs-sur-Marne depuis plus de 10 ans et au collège du Lizard de Noisiel depuis 3 ans. Depuis 1999, l'association bénéficie de locaux mis à sa disposition par le Syndicat d'Agglomérations Nouvelles de Marne la Vallée et la mairie de Champs-sur-Marne, à l'intérieur du groupe scolaire des Deux Parcs. Ces locaux ont été aménagés afin de correspondre au mieux aux besoins de la structure: espace très visuel, locaux d'orthophonie,...

Les classes accueillent les enfants sourds sous la responsabilité d'enseignants de l'Education Nationale via trois CLIS (Classe d'Intégration Scolaire) de cycle 1, 2 et 3.

Les enfants sourds participent régulièrement à des activités scolaires en intégration avec des classes entendant ainsi qu'à des activités diverses (danse, sports, activités manuelles, fête de l'école...). Ils partagent également leur récréation. Les enfants entendants apprennent la LSF. Cependant il y a encore très peu d'échange entre les enfants sourds et entendants. Le niveau des enfants entendants n'est sûrement pas assez solide pour suivre une discussion en LSF. Les enfants sourds n'ont peut-être aussi pas assez de recul sur leur langue pour pouvoir s'adapter aux enfants entendants.

Ce qu'il y a de très positif, cependant, dans ce processus d'intégration, c'est le respect de l'identité sourde de la part des enfants entendants : chacun sait au minimum dire « bonjour, merci », et il n'y a pas de moqueries, d'actes irrespectueux envers les sourds.

L'ensemble des activités extrascolaires de l'école (sorties, classes découvertes ou transplantées) est aussi proposé aux élèves sourds. Seules les matières liées spécifiquement à la Langue Française ne sont pas susceptibles d'intégration car les méthodes d'enseignement adaptées aux enfants sourds ne sont pas comparables avec celles des enfants entendants. Le service favorise toute action commune avec l'établissement d'accueil, dans la limite de la liberté pédagogique laissée à chaque enseignant Education Nationale.

De part sa spécialité bilingue, Laurent Clerc est souvent amené à recevoir des enfants sourds en grande difficulté, du fait d'échecs scolaires répétés, ou du fait d'un handicap associé à la surdité au même titre que la structure de Toulouse. Au cours des dernières années, des enfants sourds souffrant des pathologies suivantes ont été accueillis :

²⁰ Je tiens à remercier J. Tan, étudiante en maîtrise Sciences du langage, option Langue des signes à l'Université Paris VIII, qui m'a apporté divers renseignements sur la structure, de par ses observations de stage au cours de l'année 2005, à l'école Laurent Clerc.

- difficulté visuelle (Syndrome d'Usher)
- troubles du comportement (Syndrome d'Engelman)
- incapacité à parler suite à une malformation de l'organe phonatoire (cas unique)
- graves problèmes de motricité dus à une affection neurologique inconnue
- de déficience intellectuelle légère
- échec d'implant (cas beaucoup plus répandu qu'on ne le croit généralement)
- refus de parole chez des enfants pouvant à priori accéder à l'oral

La structure admet aussi des enfants en grand échec scolaire dans les structures oralistes, et qui sont réorientés ici dans des circonstances catastrophiques : âgés de 10 ans ou plus, ne parlant pas, connaissant mal la LSF, en grande difficulté avec l'écrit (lecture et écriture), et présentant souvent des comportements difficiles. (De pareil cas sont aussi répertoriés aux IRIS, cf. rapport d'observations).

Les solutions à mettre en oeuvre sont donc souvent très variées et demandent une grande adaptabilité de la part de l'équipe.

Pour certains de ces enfants, l'objectif est une resocialisation et la reconstitution d'une identité et d'une confiance en soi, avant de réintégrer le cycle normal.

Pour d'autres, l'objectif n'est pas les acquis scolaires ou cognitifs mais l'exploitation au maximum des facultés restantes.

Ces enfants sont en « cycle d'adaptation », considéré comme cycle 2.

Quant aux méthodes d'enseignement de ce groupe bilingue, l'équipe de professionnels privilégie nettement les méthodes actives avec une pédagogie de projets, les techniques Freinet (Pédagogie centrée sur l'enfant) et la construction des apprentissages par les enfants (démarche inductive), et s'oriente de plus en plus vers une intégration par l'intermédiaire de projets communs en restant très attentive aux moyens de communication mis en oeuvre entre sourds et entendants. C'est ainsi que la langue des signes est proposée aux entendants et que l'oral trouve une motivation beaucoup plus importante aux yeux des sourds, d'où un meilleur apprentissage possible.

Les méthodes d'apprentissage actuel du français écrit reposent en général sur l'idée que la maîtrise du Français oral est indispensable à l'accès au Français écrit. Cependant, des recherches actuelles, notamment au Canada et dans les pays Scandinaves, montrent que l'acquisition d'une seconde langue (Le Français pour les sourds) est facilitée par la maîtrise d'une première langue (La Langue des Signes). La Langue des Signes est donc le ciment culturel destiné à la compréhension du monde et à l'ouverture d'esprit sur lequel se construisent tous les apprentissages.

Laurent Clerc n'a pas évacué la question de l'oral. Elle est seulement prise en charge par les orthophonistes et n'est pas une condition nécessaire à l'acquisition des connaissances. Et

les cours de musique initient l'enfant au monde sonore (percussions, chant-signé). Ces cours ne sont pas les mêmes que pour les entendants.

A travers sa spécificité bilingue, et contrairement à la plupart des autres structures environnantes, Laurent Clerc veut proposer une solution non pénalisante pour les enfants les plus sourds, c'est à dire que l'incompétence à l'oral n'empêche pas la possibilité d'acquisition scolaire.

En plus des apprentissages traditionnels, les objectifs spécifiques du service sont :

- la compréhension globale du monde à travers une communication orale structurée autour de l'environnement bilingue Langues des Signes /Français dans lequel la proportion de chaque langue sera différente pour chaque enfant.
- la maîtrise du Français écrit principalement la lecture/écriture permettant de poursuivre des études secondaires. Le Français écrit est présenté très tôt car il sera l'outil privilégié d'accès à la culture.
- la construction d'une identité solide en tant qu'individu sourd ou malentendant.

L'équipe pédagogique pluridisciplinaire est par conséquent plus grande que celle de Toulouse, qui n'englobe pas autant le caractère médical de la surdité :

- une Aide Médico -Psychologique
- deux enseignantes sourdes, cycle 1
- enseignante entendante, Ministère de l'Education Nationale cycle 1-2
- enseignante entendante, Ministère de la Santé, cycle 2 / cycle d'adaptation
- éducateur scolaire sourd, cycle 2 / cycle d'adaptation
- un enseignant entendant, MEN, cycle 3
- une éducatrice scolaire sourde, cycle 3
- une enseignante sourde, cycle 3 / collègue
- une stagiaire CAPEJS, cycle 3
- un enseignant de LSF sourd, cours de LSF pour les enfants entendants de l'école.
- deux orthophonistes
- une audioprothésiste
- un médecin ORL (Oto-rhino-laryngologie)
- un psychologue

La langue de communication entre les professeurs est la LSF. Les orthophonistes signent aussi. Cependant la question des méthodes d'enseignement est problématique entre les professeurs et les orthophonistes. En effet, tous deux n'emploient pas la même démarche. Pour l'enseignement du français écrit, les professeurs tentent de faire acquérir l'écrit sans décomposer lettre par lettre. Les enfants apprennent le français écrit en mémorisant les

phrases et le sens de la phrase, les mots et leur sens. C'est ce qu'ils appellent la méthode par la voie directe.

Quant aux orthophonistes, ils ont une approche plus traditionnelle : l'apprentissage des phonèmes puis un enseignement de la correspondance phonème/graphème. L'apprentissage du français oral se base donc sur de petites unités phonologiques que les enfants doivent reconstituer pour former un mot puis une phrase.

Cette situation est troublante pour les élèves, d'autant plus que la prise en charge orthophonique se fait régulièrement, à partir du cycle I.

Le vœu des enseignants serait que le français oral soit appris de manière fonctionnelle, comme l'enseignement du français langue étrangère (FLE) : demander son chemin, acheter une baguette de pain...

Ce sujet reste depuis toujours très polémique entre les enseignants et les orthophonistes.

Avec les autres professeurs entendants de l'école, la communication est plus difficile. Certains professeurs entendants sont encore réticents par rapport à la surdité. Des cours de LSF leur sont pourtant proposés gratuitement. Néanmoins la peur de ne pas pouvoir communiquer avec les enfants, de ne pas savoir, les éloigne. D'autres professeurs sont toute fois très à l'aise avec les enfants tel que le professeur de musique.

De même les inspecteurs s'occupant des CLIS considèrent que l'enseignement n'est pas conforme. Peut-être est-ce dû à l'enseignement du français oral qui est mis de côté ? Est-ce peut-être le fait de voir des productions écrites qui ne ressemblent pas à ceux des enfants de leur âge ? Ces inspecteurs pourtant chargés de classe d'handicapés ne comprennent pas la difficulté des sourds d'apprendre le français. Laurent Clerc n'en est pas la cause car l'établissement obtient d'assez bons résultats en ce qui concernent la culture, l'ouverture sur le monde, et même en français écrit (pour un enfant apprenant une langue étrangère !)...

La structure se compose alors de différents services, à savoir :

- le SAFEP (Service d'Aide Familial et d'Education Parentale) concerne la petite enfance (0 à 3 ans)²¹
- le SSEFIS/SESSAD (Service de Soutien et d'Education Familiale en Intégration Scolaire / Service d'Education Scolaire et de Soutien A Domicile) en soutien à temps partiel sur le milieu de vie de l'enfant
- le SSEFIS lourd avec prise en charge à temps plein (CLIS 2 - UPI)

²¹ L'éducatrice s'efforcera d'introduire la notion d'échanges avec questions/réponses qui sont particulièrement importants pour la structuration de l'enfant. Comptines créées spécialement pour leur rythme, récits de contes et histoires simples et plus complexes feront l'objet d'une utilisation régulière. Les enfants s'expriment en LSF avec l'éducatrice et ils développent leur langue tout au long de leur présence au SAFEP au travers de toutes les activités proposées.

Dans un futur proche, l'ensemble éducatif répondra à deux nouvelles missions :

- un SEHA (Service Educatif pour Handicap Associé) spécialisé surdité profonde et handicap associé dans puisque environ 10% de notre effectif relève de cette population et que nous avons des demandes précises dans le domaine du handicap associé à la surdité.
- un SSEFIS formation professionnelle, tourné vers le monde du travail en relation avec les acteurs de la formation professionnelle (AFPA, GRETA²², Chambre de commerce,...)

En ce qui concerne les élèves, les enfants sourds agissent comme leurs homologues entendants : des bavardages, des histoires de cours de récré, des disputes, des joies, des surprises...

En cycle 1, les enfants poursuivent leur apprentissage par l'intermédiaire de comptines créées spécialement en LSF, comptines qu'ils s'approprient peu à peu. Des contes, des histoires seront présentés chaque jour. L'équipe essaie au fur et à mesure de l'évolution de chacun, de les faire s'exprimer dans un récit suivi. Des jeux sont pratiqués pour contraindre à utiliser un certain vocabulaire. Il est possible, dès la grande section, de commencer à préciser les règles de structuration de la langue.

En cycles 2 et 3, la classe se déroule exclusivement en LSF. Les enseignants veilleront à la précision du discours et surtout, au fur et à mesure de l'introduction de l'écrit du français, s'élaborera tout un travail sur la grammaire et la structure de la LSF. Prendre conscience, par exemple, que ce qui s'exprime par une mimique en LSF peut se traduire par une phrase à l'écrit.

Tout le travail d'acculturation par les livres de littérature jeunesse et par la recherche documentaire oblige les enseignants à apporter du vocabulaire spécifique et à préciser sans arrêt la spécificité du langage. Tout ce travail métalinguistique sera systématique mais toujours présenté en situation de vécu de la classe. Les enseignants veillent aussi à ce que les enfants soient en mesure de raconter une histoire (fictive ou réelle) en cohérence et en finesse.

En résumé, les actions principales du groupe Laurent Clerc concernent le soutien à la scolarité pour une réussite la meilleure possible pour tous ainsi que les actions possibles d'aide à l'amélioration de la compréhension du monde sonore, en réception et émission.

Le service propose aussi à l'enfant et sa famille des situations riches et variées, des contacts avec des personnes sourdes et entendantes dans l'acceptation de la différence de chacun.

²² AFPA : Association nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes

GRETA : Groupement d'établissements publics locaux d'enseignement qui fédèrent leurs ressources humaines et matérielles pour organiser des actions de formation continue pour adultes depuis 1973.

Les enfants relèvent, pour leur scolarité, de l'Education Nationale et le service réalise le "pont" qui permettra à l'enfant de trouver sa place d'enfant sourd au sein d'une population en majorité entendante.

L'objectif est le même que pour tous les enfants. Il s'agit, dans une situation aisée de communication, de favoriser les apprentissages et d'ouvrir les enfants sur le monde. Ainsi comme le peu des structures bilingues en France, cet établissement cherche à promouvoir la langue naturelle de l'enfant sourd, la LSF, de façon moins militante cependant que IRIS.

1.1.3. Poitiers : le Service d'Education Bilingue (S.E.B)

Comme les deux autres structures précédentes, le pôle de Poitiers est né de l'association nationale 2LPE. Le S.E.B de Poitiers dépend actuellement de l'association 2LPE Centre Ouest (2LPE-CO), l'une des émanations régionales de l'association phare à avoir perduré.

Dans le choix de l'éducation bilingue, il s'agit de passer de la logique déficience / handicap/ rééducation à une logique surdité/ langue des signes /éducation (philosophie de l'association mère).

Jean-François Mercurio a été pendant 10 ans, un des tous premiers militants de 2LPE.

Sourd, auto-didacte, il s'est occupé tout d'abord de jeunes sourds sur-handicapés, puis a quitté Toulouse en 1984, pour prendre en charge, à Poitiers, la première classe en langue des signes en France, ouverte par 2LPE²³.

En 1988, il devient le directeur du Service d'Education Bilingue qui comprend alors une classe de maternelle et une classe de primaire.

En 1990, en ouverture d'un colloque international sur la langue des signes, J.F. Mercurio détruit symboliquement une prothèse auditive pour marquer la volonté des sourds de s'affranchir du monde médical. Disparu en 1990, Jean-François Mercurio reste pour tous ceux de l'association, militants sourds et entendants, le symbole du combat des sourds pour l'accession à la citoyenneté.

Depuis 1984, le centre a pour vocation de favoriser ou de créer toute situation permettant à l'enfant sourd de développer et structurer ses compétences langagières et intellectuelles, de lui permettre de construire son identité, sa culture et son insertion sociale.

Au même titre que Toulouse ou Champs-sur-Marne, par les liens qui unissent 2LPE-CO, ainsi que l'association gestionnaire, à la communauté des sourds, et par son insertion au

²³ Cf. témoignage de Fanny Limousin, l'une des premières enfants sourdes à être entrée dans ces classes.

sein de l'Education Nationale, le service réalise le "pont" qui permettra à l'enfant de trouver sa place d'être Sourd parmi la communauté entendante.

L'éducation dans le Service d'Education Bilingue est le fruit d'un choix opéré par les parents : le choix d'une scolarité normale, à l'école publique et en langue des signes.

Les objectifs de cette scolarité sont les mêmes que pour tous les enfants, objectifs fixés par l'Education Nationale. Il s'agit, dans une situation aisée de communication, de favoriser les apprentissages et d'ouvrir les enfants sur le monde.

Chaque enfant sourd est accueilli dans la classe correspondant à son niveau, avec les enfants entendants, à la différence de IRIS et Laurent Clerc, où les enfants sont regroupés dans des classes LSF. L'élève sourd suit les mêmes enseignements que ces homologues entendants, auxquels s'ajoute un enseignement spécifique de langue des signes (renforcement, consolidation de la langue, celle-ci étant apprise la plupart du temps, en dehors de l'école, de façon naturelle, en communication avec des personnes signantes).

Les 2 langues de la scolarité sont la langue des signes et le français écrit. La langue des signes reste la langue de communication et d'enseignement.

Quant au français, langue de la société, accessible par les sourds dans sa modalité écrite, il est proposé très tôt pour devenir outil de communication et d'acquisition des connaissances.

En ce qui concerne la scolarité à l'école élémentaire, des enseignants sourds participent directement en classe, à l'enseignement, en lien avec l'enseignant de l'Education Nationale. Ce dispositif permet à la fois de maintenir le même niveau d'exigence pour les enfants sourds que pour les enfants entendants, tout en prenant en compte leur spécificité. Des interprètes aident à la communication entre sourds et entendants, adultes et enfants. La classe vit ainsi avec deux langues vivantes perçues, apprises et parfois utilisées autant par les uns que par les autres.

Le SEB ne vise pas seulement les acquisitions scolaires des jeunes sourds. Il est attentif à permettre une vraie participation des jeunes à la vie de la classe et de l'école. Et pour cela, il s'intéresse aussi aux enfants et aux adultes entendants, pour qu'ils construisent une image positive de la surdité.

Tout ceci suppose une étroite collaboration entre l'équipe pédagogique de l'école d'accueil et l'équipe du SEB.

Au collège et au lycée, la scolarité se poursuit sous la même forme. Si des cours de LSF se poursuivent, toutes les autres matières sont suivies en participation directe avec les jeunes entendants (à l'exception des cours de français et de langues vivantes telles que l'anglais).

Après bien des tâtonnements et des expériences, ce choix s'est imposé pour maintenir un niveau d'exigence adapté aux capacités des jeunes sourds. Les interprètes jouent alors un rôle important qui nécessite de perpétuels ajustements entre neutralité et intervention à visée

éducative (aider l'enfant à vivre au mieux sa scolarité mais aussi aider les autres -élèves et enseignants entendants- à prendre en compte le vécu des jeunes sourds).

Même si parfois un élève est seul sourd dans une classe d'entendants (compte tenu de son niveau ou de son choix d'orientation), le SEB est particulièrement vigilant à ce qu'il ne souffre pas de cette situation et maintienne des liens importants avec des pairs sourds, adultes et jeunes de son âge.

Dans le cadre d'un projet bilingue et biculturel, l'oral représente une ouverture sur l'environnement, la culture entendante, la parole... Le SEB n'a donc pas évacué la question de l'oral: expression vocale et lecture labiale. Cependant, il y a lieu de replacer cette dimension dans le cadre des relations que toute personne sourde entretient avec le monde sonore/entendant.

Les enfants sont accompagnés dans leur rapport au monde sonore par un temps de découverte de ce monde et de travail de leurs propres compétences d'expression.

Ils peuvent ainsi développer une communication différente et complémentaire de leur langue. L'accès au français oral est long et très différent d'un enfant à l'autre (et lié à son histoire familiale, son degré de surdité, son niveau de socialisation,...).

C'est pourquoi l'évaluation scolaire des enfants ne prend pas en compte cette dimension et que ce projet individuel est élaboré en concertation avec l'enfant et sa famille.

Pour ce travail le SEB dispose d'un mi-temps d'orthophoniste.

Le projet bilingue est donc construit avec la famille, pour répondre au plus près, aux besoins de chaque enfant et de chaque famille entendante ou sourde, et à ce titre 2LPE-CO propose dans le cadre du SEB, un accompagnement des parents dans cette entreprise, un service à domicile, et un accueil en famille d'accueil pour les enfants éloignés de Poitiers.

Le Service d'Education Bilingue est implanté à Poitiers, dans les établissements suivants (2004-2005):

- écoles maternelles de Chasseneuil du Poitou et Paul Blet de Poitiers
- école primaire Paul Blet de Poitiers
- collèges Jean Moulin et Henri IV
- lycées Aliénor d'Aquitaine (Poitiers), Auguste Perret (Poitiers) et Branly (Chatelleraut)
- une jeune sourde a fait le choix de poursuivre sa scolarité après le collège, en Maison Familiale Rurale
- le SEB accompagne aussi une jeune sourde dans une formation d'aide-soignante au Lycée du Dolmen de Poitiers.

Concernant ces trois structures, toutes issues du mouvement national 2LPE, on constate que leur existence est antérieure à la reconnaissance officielle du droit au bilinguisme sourd, d'une dizaine d'années environ. Leurs activités et actions ne sont donc pas le fruit d'un processus institutionnel, mais bien celui d'une demande sociale et d'un besoin, celle et celui des familles d'enfants sourds.

Concernant le droit d'existence de la Langue des Signes dans l'éducation, on approuve certes l'évolution encourue, puisqu'il y vingt ans, la LSF était rejetée du système alors qu'à présent elle est globalement acceptée. Néanmoins, malgré un statut à ce jour reconnu, l'utilisation réelle de la LSF, dans la scolarité du jeune sourd, demeure encore insatisfaisante aux yeux des militants du bilinguisme. En effet, la place qui lui est accordée dans l'enseignement est très limitée puisqu'elle est définie en tant que matière enseignée (février 2002, Education Nationale), et non comme une voie d'enseignement. Ce qui réduit alors la LSF à un outil de transmission et ne la considère pas comme une langue utilisée par les pairs de l'enfant sourd (P. Dalle, février 2003).

On observe par conséquent, une variété des places et des rôles de la LSF, au sein de structures dites bilingues, puisque chaque service peut établir ses propres modalités, adaptant ainsi la circulaire n°93-201 du 13 mai 1993 « la communication bilingue se caractérise par l'apprentissage et l'utilisation de la Langue des signes française en association au français. Elle inclut la communication orale ».

Nous allons donc à présent établir le contraste entre ces trois premiers établissements en présentant la structure parisienne du CELEM (Centre d'Education au Langage pour Enfants Malentendants).

1.2. Autre établissement dit bilingue : le CELEM

Ne serait-ce que par son appellation cette structure privée diffère des établissements (majoritairement publics) éducatifs bilingue LSF/ français écrit.

Parmi les structures bilingues précédentes, aucune ne mentionne la surdité comme une déficience, ou l'aborde du point de vue médical. Nous entendons par ces termes que la désignation « enfants malentendants », ne représente pas le Sourd en tant qu'être à part entière, mais désigne la personne déficiente auditive. Cette dénomination tient sûrement au fait que l'établissement fut fondé par des orthophonistes.

En effet, le 30 janvier 1956, la doyenne des orthophonistes, Madame Borel-Maisonny²⁴ pose la première pierre de l'assise juridique de l'établissement en procédant à la déclaration à la Préfecture de la Seine d'une association dénommée : Association de Recherches et d'Etudes sur le Langage des Enfants Hypoacousiques (A.R.E.L.E.H) (on remarque là le caractère a nouveau médical (et oraliste) des noms désignant l'enfant sourd). Cette déclaration survient à la demande des parents d'enfants sourds et malentendants, exprimant le besoin et le droit à une éducation digne de leurs enfants, afin qu'ils s'intègrent socialement.

Ainsi le Centre de réadaptation de la région parisienne voit le jour. Il accueillera des enfants âgés de 3 à 13 ans présentant des déficiences auditives légères et moyennes voire sévères, et par la suite il acceptera aussi des enfants sourds profonds. L'objectif du centre consistait à favoriser l'accès des enfants au langage oral et écrit, ainsi que leur intégration en milieu dit normal ou ordinaire et d'autre part il n'était alors pas question d'enseignement en langue des signes à cette époque. On note la différence significative des établissements bilingues qui eux ont toujours prôné la LSF.

Ce n'est qu'en mars 1980 que Madame BLUM, qui prend alors la direction du CELEM, initie le projet bilingue de l'établissement : l'accès à deux langues pour l'enfant sourd : le français et la langue des signes.

Aujourd'hui, les principes de base du projet d'établissement se définissent ainsi : « assurer, dans le respect de l'identité de la personnes sourde, l'éducation des enfants qui nous sont confiés, en veillant à leur équilibre psychique ».

D'autre part, l'accès des enfants à une communication en français oral et écrit demeure une préoccupation majeure des parents et des professionnels de cette structure, et on connaît le poids du passé, marqué par une influence oraliste. Cette éducation (ou rééducation) est confiée aux compétences des orthophonistes et des professeurs spécialisés qui mettent en œuvre « toutes les techniques spécifiques nécessaires ».

La phonétique et la lecture labiale sont soutenues par la méthode phonético-gestuelle de Mme Borel-Maisonny. L'enseignement en maternelle et élémentaire est proposé principalement en français oral, soutenu par le langage parlé complété (LPC), notamment dans le cadre de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture²⁵.

En ce qui concerne la LSF, bien que l'établissement la reconnaisse comme une langue à part entière comme le français, le déséquilibre s'en ressent dans l'enseignement.

²⁴ En 1932, Mme BOREL-MAISONNY était chef de service de rééducation de la parole à l'hôpital des enfants assistés de Paris. En 1955, elle commence l'enseignement de l'orthophonie sous la dénomination de « monitrice de gymnastique » n'ayant pas de titre prévu dans les statuts universitaires. En 1965, l'orthophonie devient diplôme national de France.

²⁵ Cf. Mémoire de maîtrise 2004, deuxième partie, rapport d'observation, la classe de CP.

Malgré une transmission de la LSF aux enfants par des adultes sourds signeurs, professionnels de l'école, les élèves ne bénéficient que d'un input partiel en classe.

En effet, seuls les après-midi sont consacrés à l'enseignement en langue des signes tandis que les matinées sont réservées à l'enseignement en français oral, accompagnées des séances d'orthophonie.

L'équipe pédagogique, par conséquent, se divise en trois secteurs :

- le premier concerne l'enseignement et l'éducation ; il comprend le directeur, une secrétaire, un chef de service pédagogique, une chef de service de gestion et une douzaine d'enseignants : sept spécialisés dont cinq sont titulaires du diplôme d'orthophonie et cinq autres enseignants sourds.
- le second secteur est le service paramédical et de rééducation comprenant un chef de service paramédical, six orthophonistes dont deux sont titulaires du CAPEJS (certificat d'aptitudes professionnel à l'enseignement des jeunes sourds), une psychomotricienne et un audioprothésiste.
- enfin le troisième secteur est celui du service médico-psycho-social : en font partie un médecin audio-phonologiste, un médecin pédiatre, un psychologue et une assistante sociale.

Toutes ces personnes, qui nous révèle le caractère fortement médical et à visée réparatrice du centre, permettent de maintenir en place une administration composée principalement de deux unités distinctes, prévues par les textes réglementaires, à savoir une Section d'Education et d'Enseignement Spécialisés (S.E.E.S) et un Service de Soutien à l'Education Familiale et à l'Intégration Scolaire (S.S.E.F.I.S).

La S.E.E.S (43 places) est destinée à des enfants sourds âgés de 3 à 13 ans ; elle est organisée en classes spécialisées à faible effectif (3 à 10 enfants) allant de la maternelle jusqu'à la fin des cycles de l'enseignement élémentaire, et ces classes suivent dans la mesure du possible les programmes d'enseignements définis par le Ministère de l'Education Nationale.

Chaque enfant bénéficie d'un projet individualisé, tenant compte du potentiel de l'enfant, préparé par l'équipe du CELEM en collaboration avec ses parents.

Dans ce cadre, trois formes d'actions sont menées :

- rééducatives : tous les enfants bénéficient d'une prise en charge orthophonique quotidienne (30 minutes environ) en séance individuelle avec un suivi régulier par les parents.
- pédagogiques comprennent des séances individuelles en LSF.
- éducatives : le temps de déjeuner est mené, tous les jours, en intégration sociale dans deux écoles du quartier, où les enfants du CELEM vont à la cantine avec des enfants

entendants. Le mercredi après-midi est réservé à « l'Atelier » où quelques enfants participent à des activités éducatives dans le but de leur apporter des activités de loisirs (peinture, percussion...), une ouverture sur des activités artistiques (théâtre, visite d'atelier d'artistes...) ou sur des activités sportives (patinoire...). L'encadrement y est assuré par un professionnel sourd signant.

Quant à la S.S.E.F.I.S, il s'agit d'un service d'éducation spéciale et de soins à domicile. Ce service bénéficie d'un agrément de 12 places permettant d'assurer l'intégration scolaire en milieu ordinaire, de jeunes sourds âgés de 3 à 20 ans. Les professionnels du CELEM assurent dans le cadre de ce service, des actions orthophoniques et de soutien pédagogiques, ainsi qu'un suivi social et médico-psychologique. Comme dans le cadre de la S.E.E.S, pour chaque enfant un projet individualisé est élaboré par l'équipe pluridisciplinaire du CELEM en partenariat avec l'établissement qui accueille l'enfant, et en collaboration et accord avec les parents.

A l'école maternelle et élémentaire, deux sortes d'intégrations sont alors possibles, à plein temps ou à temps partiel. Les temps d'intégration sont très variables tenant compte des possibilités de l'enfant, c'est à dire de son niveau de langue française maîtrisée, du niveau de connaissances dans les apprentissages, des capacités à se situer dans un groupe plus important, et de l'équilibre affectif et de ses besoins liés à sa surdité.

Puis au niveau du collège, les élèves ont une scolarité dans les classes à faible effectif à plein temps. L'objectif des séances du CELEM (deux ou trois séances par semaines) vise à apporter une aide pour rendre autonome le jeune sourd, notamment au niveau de la langue française (suivi orthophonique), au niveau de l'assimilation des notions abordées dans les autres disciplines, au niveau méthodologique (en 6^{ème} surtout), puis au niveau des connaissances de culture générale. En ce qui concerne ces suivis la plupart sont assurés par un enseignant et transmis en LSF.

Ainsi malgré une approche axée sur la communication et l'intégration de l'enfant sourd, l'établissement ne respecte que partiellement la culture et l'identité de la personne sourde.

On le constate notamment, par le fait que nombre d'enfants du centre (la totalité quasiment) sont appareillés et que quelques uns sont implantés (Les responsables pédagogiques voient d'ailleurs au travers de l'implant un avenir pour l'enfant sourd).

D'autre part le centre dit tenir compte, et de façon prioritaire, du caractère spécifique de l'enfant sourd et de sa langue naturelle, mais, suite à nos observations en 2004²⁶ en comparaison à celles de 2005 à IRIS, nous estimons que les temps d'appropriation de la

²⁶ Cf. Mémoire de maîtrise 2004, deuxième partie, un exemple d'établissement : le CELEM.

langue sont restreints et bien souvent trop spécifiques (scolairement ou en séances individuelles), alors que la LSF devrait être la langue principale d'enseignement et de communication. L'aspect positif est que celle-ci reste transmise essentiellement par des "professionnels"²⁷ sourds.

Le centre permet peut-être à l'enfant sourd de s'intégrer socialement, mais à quel prix, et ce dernier, devient-il ensuite réellement autonome ? S'est-il construit en tant que personne sourde, en tant qu'être humain à part entière, avec sa langue sa culture... Son esprit ne serait-il pas plutôt perdu entre une personne que l'on veut réparer, faire parler et une autre qui est un sujet sourd signant ?

L'enfant sait-il qu'il appartient à deux mondes ? Probablement mais de façon négative...par le fait de "parler" et de signer, et par le fait qu'aucune des deux communautés, ne l'acceptera entièrement soit comme entendant soit comme sourd...

Toutes ces interrogations naissent de mes observations, de mes recherches et des réflexions menées au cours de l'année, notamment au travers d'échanges avec des professionnels de l'éducation bilingue (entre autre IRIS) ou avec des linguistes chercheurs en matière de LSF, et d'éducation et aussi avec d'autres personnes, concernées et intéressées par la langue des signes et le devenir de l'enfant sourd.

En ce qui concerne la place de la LSF, on constate donc que dans ce type de centre, la langue des signes se limite à un outil rendant accessible l'information ou le message de l'enseignant pour l'enfant. En d'autre terme, cela signifie que l'échange en LSF est à sens unique : l'enseignant diffuse la LSF, mais l'enfant, l'apprenant ne peut avoir de recul sur cette langue, réfléchir sur celle-ci en interaction, contrairement aux classes bilingues qui favorisent l'oralité (interaction).

Le français oral occupe donc une part importante des activités, et demande alors à l'enfant un effort considérable de compréhension (nous détaillerons cet aspect dans le prochain chapitre). Le bilan négatif de la scolarité des sourds provient de cette pédagogie axée sur l'oralisation de l'enfant sourd et de sa rééducation.

Les structures françaises où la langue de communication est la LSF sont rares, une dizaine tout au plus, dont les trois principaux pôles ont été cités en premier point. Tout autre structure à destination de l'enfant sourd, n'offre pas à cet enfant particulier, mais qui reste un enfant malgré tout, une scolarité à portée de mains.

La France est-elle en retard, vis-à-vis de ces voisins étrangers ? Le troisième point se propose ainsi d'observer deux établissements étrangers, nous permettant ainsi de comparer et peut-être d'y trouver une inspiration institutionnelle.

²⁷ La plupart des personnes sourdes de l'équipe pédagogique ont des statuts encore non reconnus par l'Education Nationale.

1.3. Bref regard sur les structures étrangères.

1.3.1. La langue des signes québécoise (LSQ) et l'école Gadbois.

D'un point de vue historique²⁸, il a fallu attendre la deuxième moitié du XIX^e siècle pour que soient créées des écoles pour enfants sourds au Québec, malgré quelques tentatives pour mettre sur pied une école dans les années 1830. L'Institution des Sourds-Muets (en 1848) et l'Institution des Sourdes-Muettes (en 1851) seront toutes deux sous la responsabilité de communautés religieuses (comme ce fut le cas en France, rappelons le, avec l'Abbé de l'Épée et ses successeurs). Les Clercs de St-Viateur²⁹ prennent la responsabilité de l'éducation des garçons sourds et les Soeurs de la Providence prennent en charge l'éducation des filles sourdes. En raison des contacts que ces deux communautés religieuses maintiennent avec la France et les États-Unis, l'instruction des enfants sourds sera principalement influencée par les principes éducatifs qu'on retrouve dans les écoles françaises et américaines, soit un enseignement prodigué par le biais de la dactylographie, de la langue des signes et de l'écriture. Les signes utilisés à l'école des garçons sont fortement influencés par la langue des signes française (LSF) principalement en raison des liens que les Clercs entretiennent avec l'Europe³⁰. Les Soeurs de la Providence, quant à elles, vont se perfectionner à plusieurs reprises dans les écoles américaines. Par conséquent, les signes utilisés à l'intérieur de l'école des filles sont fortement influencés par l'American Sign Language (ASL).

L'éducation par le biais de la gestuelle allait donc primer, mais par la suite, les Clercs de St-Viateur et les Soeurs de la Providence impliqués dans l'éducation des personnes sourdes ont été intéressés par les méthodes orales qui se développaient en Europe dans la deuxième moitié du XIX^e siècle. Et, dès la fin du XIX^e siècle on passera à un enseignement oraliste à l'Institution des Sourdes-Muettes (1879) et à l'Institution des Sourds-Muets (1880). Mais la mise en place d'une éducation oraliste n'élimine pas complètement l'utilisation des signes dans les écoles puisqu'on maintient des classes dites «manuelles» pour certains enfants qui ne parviennent pas à développer une communication orale.

De plus, les Clercs de St-Viateur toléreront l'utilisation des signes entre élèves à l'extérieur des classes, notamment lors des récréations, des activités sportives et dans les dortoirs.

²⁸ Source de cet historique : Le Centre québécois de la déficience auditive et Le Regroupement des Organismes des Sourds du Québec, *POUR UNE RECONNAISSANCE OFFICIELLE DE LA LANGUE DES SIGNES QUÉBÉCOISE (LSQ)*, Mémoire présenté aux audiences nationales Commission des états généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, Montréal, Québec Mars 2001

²⁹ L'Institution des Sourds-Muets est fondée en 1848 grâce au soutien de Mgr. Bourget mais ce n'est qu'en 1852 qu'elle est prise en charge par la congrégation des Clercs de St-Viateur.

³⁰ La maison mère des Clercs de St-Viateur est située en France et le deuxième directeur de l'Institution des Sourds-Muets est un enseignant sourd, Jean-Marie Young, venu de France où il avait préalablement enseigné dans une école pour enfants sourds.

Par contre, chez les filles, la règle sera appliquée beaucoup plus sévèrement et les «gestes» seront interdits en tout temps. Ainsi, malgré le passage à une éducation oraliste, la langue de signes continue de se transmettre, les nouveaux élèves l'apprenant de leurs pairs plus âgés ou de ceux dont les parents étaient sourds.

Par conséquent, si la langue des signes québécoise est le résultat de la combinaison des signes utilisés à l'Institution des Sourds-Muets et de ceux utilisés à l'Institution des Sourdes-Muettes, elle est aussi le résultat de son interdiction puisque cette langue se développera au XXème siècle en dehors du contrôle des enseignants et servira à maintenir la cohésion à l'intérieur de la communauté sourde.

En 1961, l'affluence des élèves à l'Institution des Sourds-Muets suscita l'ouverture au Québec d'une seconde école pour garçons sourds dirigée par les Clercs de St-Viateur. C'est le début d'une décentralisation des services éducatifs et sociaux. Par la suite, la prise en charge par l'État, des secteurs de l'éducation, de la santé et des services sociaux dans le cadre de la Révolution tranquille, amène, en 1977, le transfert de l'éducation des enfants sourds sous la responsabilité du Ministère de l'Éducation et la transformation des institutions en centre de réadaptation relevant du réseau de la santé et des services sociaux. La fermeture des institutions marque la séparation et la régionalisation des services éducatifs et sociaux pour les personnes sourdes et la disparition des écoles résidentielles, lieux traditionnels de transmission de la langue des signes et de la culture sourde, occasionnant alors des transformations majeures dans les structures associatives sourdes.

D'un point de vue institutionnel, l'éducation actuelle dispensée aux enfants sourds s'appuie sur un texte d'orientation publié par le Ministère de l'Éducation en juillet 1989, intitulé « Cadre d'organisation des services éducatifs à l'intention des élèves ayant une déficience auditive, éducation préscolaire, primaire et secondaire ». Cependant nulle part dans ce texte n'est mentionnée la nécessité de recourir à la langue des signes québécoise pour l'éducation aux enfants sourds. Seules les approches relatives à la communication orale et à la communication totale sont privilégiées.

Suite au changement des années 70, en 1981, les élèves sourds du préscolaire et du primaire sont relocalisés dans un nouvel établissement qui sera baptisé du nom des cinq soeurs Gadbois, religieuses chez les soeurs de la Providence.

Suite au projet proposé par l'AQEP³¹ (1996,1997), concernant la mise en place de la LSQ en milieu scolaire, le Ministère de l'Éducation subventionnera le comité. Débute alors en septembre 1998, l'expérimentation de classes bilingues, pour une étude longitudinale portant sur les modalités d'apprentissage de deux langues (langue signée (LSQ) et langue

³¹ Association du Québec pour enfants à problèmes auditifs.

française) et sur l'élaboration d'activités et de matériel pédagogiques en lien avec l'utilisation de la LSQ dans l'enseignement du français

En 2000, l'école Gadbois (quartier Villeray de la ville de Montréal) fait partie des écoles spéciales du regroupement de la Commission scolaire de Montréal. L'école Gadbois a un mandat supra-régional. Elle scolarise à temps plein des élèves d'âge préscolaire et primaire provenant des commissions scolaires de l'île de Montréal et de l'ouest de la province de Québec.

L'école Gadbois accueille des enfants de 4 à 13 ans ayant une surdité et présentant des troubles de la communication et du langage. L'école reçoit aussi des enfants qui présentent des handicaps associés à leur surdité : handicap sensoriel, physique ou intellectuel, atteinte neurologique ou psychique, troubles d'apprentissage et du comportement. La plupart des élèves portent un appareil auditif et plusieurs autres jeunes ont un implant cochléaire. La clientèle de l'école profite d'un environnement adapté : système d'amplification personnel, système d'amplification en champ libre, ascenseur.

On note là une distinction quant aux services français issus de 2LPE, dans lesquels peu d'enfants sont appareillés ou implantés. L'appareillage et l'implant étant considérés comme des outils de rééducation, et non d'éducation par la plupart des militants bilingues français.

L'école Gadbois applique et adapte les programmes du préscolaire, du primaire et de la déficience intellectuelle du Ministère de l'Éducation du Québec afin de répondre aux besoins d'instruction, de socialisation et de qualification des enfants.

L'enseignement se donne en petits groupes (4 à 7 élèves) et s'effectue le plus souvent par démonstration concrète à l'aide de matériel adapté visuellement. Les approches pédagogiques sont diversifiées : pédagogie par projet, enseignement coopératif, enseignement stratégique, enseignement bilingue, travail individualisé, utilisation des technologies de l'information et approche TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicaped Children).

L'école Gadbois est une école où deux langues sont utilisées et enseignées : le français et la langue des signes québécoise (LSQ). Il s'agit d'un enseignement "bilingue bimodal composé successif" (département de linguistique de l'Université Québécoise à Montréal (UQAM)). Cela signifie que les enfants apprennent la LSQ puis le français, selon différentes modalités : support de l'écrit, de l'oral et des signes. Quant à la LSQ, un programme local d'enseignement de la langue est offert aux élèves depuis 1995.

Tout le personnel de l'école Gadbois a le souci de développer la communication de chacun des élèves dans le respect de leurs forces et de leurs capacités. L'équipe préconise donc

l'utilisation de tous les moyens possibles qu'ils soient gestuels, visuels, auditifs ou tactiles pour rendre la communication accessible à chacun des enfants.

Les rôles de l'équipe pédagogique se résument dans le tableau suivant :

ROLES	Enseignant	Formateur LSQ	Orthophoniste
En classe	Semblable à celui de l'enseignant en classe ordinaire	Planifie et anime les activités de LSQ Voit à la maîtrise et à la consolidation de la LSQ Applique les suggestions de l'équipe Fournit les explications nécessaires à la compréhension en tout temps.	
Dans l'équipe	Choisit les activités de français Applique les suggestions de l'équipe Coopère avec le formateur à l'animation des activités de français à l'animation des activités de comparaison LSQ / français	Coopère avec l'enseignant - à l'animation des activités de français - à l'animation des activités de comparaison LSQ / français	Relève les principales difficultés des textes avec la recherche et la ressource Applique les suggestions de l'équipe
Communication	LSQ : Moyen de communication et non un modèle pour la langue signée Parole en relation avec l'écrit	Modèle adulte pour la LSQ et non pour la langue orale	En consultation individuelle : Travail de réadaptation habituel

Au préscolaire, l'accent est mis sur le développement de la communication sous toutes ses formes, l'acquisition d'habiletés sociales et la construction de l'estime de soi chez l'enfant.

Au primaire, pour les élèves des classes régulières, l'enseignement vise d'abord le développement de la communication et des compétences disciplinaires en français écrit, en mathématiques, en sciences....

Pour les élèves des classes adaptées, l'enseignement vise les mêmes objectifs, particulièrement le développement d'une autonomie fonctionnelle en lecture, en écriture et en mathématique ainsi que l'apprentissage des règles sociales. Cet enseignement tient compte des difficultés que vivent certains élèves, difficultés qui les amènent souvent à étendre l'acquisition de leurs compétences sur plusieurs années.

Enfin, pour les élèves handicapés par une surdité ou un handicap intellectuel, le programme de formation de base continue vise à les rendre le plus autonome possible dans les activités de leur vie quotidienne.

L'école Gadbois accomplit sa mission éducative en collaboration avec une multitude de partenaires institutionnels dont les principaux sont : l'Institut Raymond-Dewar³², le Ministère de l'Éducation du Québec, les chercheurs de l'UQAM (groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd), l'association du Québec pour enfants avec problèmes auditifs (AQEPA), le CLSC Villeray³³, l'Institut Nazareth et Louis-Braille³⁴, l'Hôpital Rivière-des-Prairies et l'Hôpital Marie-Enfant. D'autre part, compte tenu du mandat supra régional, les élèves de l'école utilisent matin et soir le transport scolaire. Des surveillants en prennent la responsabilité pendant la période du dîner avec le soutien des préposées et de l'équipe d'éducation spécialisée.

Le personnel de l'école encourage les parents dans la réussite scolaire de leur enfant, en les invitant à participer, à s'impliquer dans les projets d'école. Ils peuvent suivre des cours de signes et de LSQ, à l'école ou à l'Institut Raymond Dewar. Un service d'aide aux devoirs à domicile peut leur être proposé.

L'école Gadbois veut créer un milieu de vie sécurisant que les jeunes auraient plaisir à fréquenter. Les élèves sont donc encouragés à respecter les règles du code de vie.

En ce qui concerne l'évaluation des élèves, elle porte sur les apprentissages prévus aux programmes enseignés dans l'école. Les enseignants prévoient des modalités d'évaluation pour répondre aux particularités de tous les élèves étant donné qu'ils ont des capacités et des façons d'apprendre différentes.

Les parents reçoivent régulièrement des informations sur les apprentissages de leur enfant à l'aide de différents outils tels que le bulletin, le portfolio, le bilan des compétences. De plus, le Plan d'Intervention Adapté (PIA) vient compléter le programme de formation de l'élève. Cet outil est élaboré avec les parents et l'équipe multidisciplinaire afin de répondre aux besoins prioritaires du jeune.

1.3.2. L'exemple suédois vu par une délégation belge. (Benoît Drion)

Suite à une demande de l'APEDAF, Benoît Drion, médecin belge, s'est rendu en Suède afin d'observer le système mis en place pour l'éducation des sourds. Ce compte-rendu date d'une petite dizaine d'années, certains changements ont peut-être eu lieu à l'heure actuelle. Nous veillerons donc à replacer ces propos dans le temps.

³² Centre métropolitain de réadaptation spécialisé et surspécialisé en surdité et en communication.

³³ Centre Local de Services Communautaire affilié à l'Université de Montréal, établissement public dont la mission est définie par la Loi sur les services de santé et les services sociaux.

³⁴ Centre de réadaptation pour personne ayant une déficience visuelle.

La distinction entre le système suédois et les systèmes belges et français commencent à l'annonce du diagnostic de la surdité. En effet nous connaissons en France, la terminologie employée par le médecin (généralement un médecin ORL) pour caractériser l'enfant sourd (déficient auditif à 60, 80, 90%...), et la voie que celui-ci conseille alors aux parents entendants, démunis devant cette situation : une voie de correction et de rééducation (appareillage, implant...) et par conséquent, dans la majorité des cas, il ne parle pas de langue des signes et de communauté sourde.

Tandis qu'en Suède, le Sourd (avec S majuscule) est d'emblée présenté par les médecins qui posent le diagnostic, comme appartenant à une minorité culturelle, dont la langue naturelle est la Langue des Signes. Nous constatons donc là une différence significative entre les pays, face à la conception de la surdité : le sourd (avec s minuscule), qui qualifie la personne déficiente auditive, et le Sourd (avec S majuscule) représentant une personne appartenant à une communauté.

Une autre distinction peut nous faire comprendre l'évolution du système suédois à savoir le poids de l'histoire. Comme nous l'avons listé dans le premier chapitre, les sourds européens se sont battus, pendant cent ans afin de faire reconnaître leur langue, la langue des signes.

La condamnation de la Langue des Signes (Congrès de Milan, 1880) a été très loin, puisque la langue a été dissimulée aux parents d'enfants sourds par les professionnels de la surdité jusqu'il y a un peu plus de vingt ans. Cependant c'est à cette époque, où il y avait encore en Belgique, et en France, cette sorte de conspiration du silence autour de la Langue des Signes, que le parlement Suédois reconnaissait la Langue des Signes comme étant la première langue de l'enfant sourd. Un vote qui ne faisait qu'officialiser le choix d'un véritable bilinguisme dans l'éducation de l'enfant sourd.

Ce vote est néanmoins l'aboutissement d'années de lutte dont les événements majeurs sont les suivants :

- 1947 : Reconnaissance d'une vingtaine d'interprètes en LS (proclamation royale) pour certaines procédures légales.
- 1968 : Vote du Parlement en faveur de la création des premiers services d'interprètes en LS. Accès gratuit.
- 1972 : Création d'un département de recherche en LS à l'Université de Stockholm
- 1981 : Le parlement Suédois reconnaît la LS comme étant la première langue de l'enfant sourd, le suédois leur étant enseigné comme seconde langue.
- 1990 : La Suède est le premier pays à ouvrir une filière de LS à l'Université.
- 1991 : Les lycéens entendants peuvent choisir la LS comme seconde langue (200 h).

Nous constatons que la Langue des Signes est reconnue comme une langue nationale et qu'elle est enseignée à l'Université. Aujourd'hui en Belgique, bien que la Langue des Signes

ne soit plus interdite, le seul modèle éducatif proposé est un modèle radicalement oraliste dans sa philosophie, et en ce qui concerne la France, ce n'est que presque 25 ans après que la LS a été reconnue comme langue à part entière mais le système éducatif demeure très en retard.

On observe donc deux conceptions radicalement différentes, d'autant plus avec la Belgique, puisque la LS n'est pas encore reconnue. Ces points de vue antagonistes se caractérisent par différents points :

- le système suédois a un modèle d'éducation bilingue, alors que la Belgique et la France ont en majorité un modèle d'éducation oraliste.
- en Suède, la priorité est donnée à l'acquisition de la LS, tandis qu'ailleurs on favorise la vocalisation.
- les écoles suédoises favorisent l'intégration des sourds en groupe, dans les autres pays l'intégration individuelle prime.

L'enseignement est donc dispensé en LS, aucun recours à d'autres systèmes tels que le LPC ou le français signé. L'enseignant sourd suédois transmet l'Histoire de la communauté sourde aux enfants sourds.

La LS, en Suède, peut être choisie comme seconde langue vivante, puisqu'elle est enseignée au collège et au lycée (et université), ce n'est pas le cas en Belgique, ni en France (seul le Lycée des Arènes de Toulouse propose un enseignement en LS, et quelques rares universités donnent accès à des cours de LSF)

Ainsi toute la scolarité de l'enfant sourd suédois peut se faire en LS et y est fortement orienté. Le séquençage des études est distinct de celui du système français, nous précisons donc les âges des élèves pour chaque période.

Il existe des écoles préparatoires en Langue des Signes, pour les enfants de 2 à 6 ans dans de nombreuses villes de Suède. La géographie du pays oblige parfois ces enfants à faire de longs trajets en taxi (frais pris en charge par l'Etat). La plupart des instituteurs y sont sourds; ce qui favorise bien entendu un bain linguistique très précoce.

Au niveau primaire (7 à 14 ans), il existe cinq écoles pour sourds réparties dans le pays. Dans ces écoles, 60% des professeurs sont entendants et 40% sont des Sourds. Les professeurs entendants qui n'ont pas acquis un niveau de maîtrise suffisant en Langue des Signes sont accompagnés d'un interprète. Les enfants sont généralement internes pendant la semaine (longues distances). Mais de nombreuses familles déménagent en fait dans une ville où il y a une école adaptée à leur enfant. Tout l'enseignement se fait en Langue des Signes. Les enfants ont 20 minutes de logopédie par semaine. Si les parents le souhaitent, il est possible d'en avoir plus pendant les heures d'école. Le but de ces séances de logopédie, tel qu'il nous a été décrit, est de permettre aux enfants d'avoir une voix.

Au niveau secondaire (15-19 ans) (appelé Gymnase), il n'existe qu'une seule école en Suède, localisée à Örebro. Presque tous les Sourds passent par là. Il y a autant de possibilités d'études que pour les entendants. Tout l'enseignement se donne en Langue des Signes, soit le professeur connaît la Langue des Signes, soit il est accompagné d'un interprète.

Par conséquent de nombreuses familles d'enfants sourds déménagent pour se rapprocher d'Örebro, de sorte que cette ville est peu à peu devenue une ville où le nombre de Sourds est très élevé. Rien que la population scolaire représente actuellement 430 élèves, répartis dans trois écoles différentes. Au niveau primaire, il y a 80 professeurs, dont 15 Sourds. Au niveau secondaire, il y a 40 professeurs, dont 4 Sourds. Les plus jeunes enfants, dont les parents habitent loin, vivent avec des adultes sourds dans des villas (familles d'accueil). Les plus grands vivent en internats pendant la semaine.

Enfin contrairement à ce qui se passe chez nous, il est évidemment exclu en Suède, qu'un professeur se retrouve face à des élèves sourds, sans avoir reçu une formation spécifique. Pour devenir professeur au niveau de l'école primaire, il faut quatre années d'études. Théoriquement, les professeurs entendants doivent au préalable travailler au moins cinq ans dans une école avec des enfants entendants. Et il existe une formation spécifique de deux ans pour enseigner à des enfants sourds. Les professeurs entendants doivent bien entendu connaître la Langue des Signes (six mois de formation universitaire à plein temps). Les professeurs sourds qui connaissent bien sûr la Langue des Signes (c'est leur première langue), reçoivent encore trois semestres de cours de Langue des Signes et deux semestres de cours de Suédois. Tout cela en plus de leur formation de base comme instituteur. Il existe actuellement trente professeurs sourds, qui ont une reconnaissance académique. Pour d'autres, il existe des mesures transitoires.

Située à deux heures d'avion de Bruxelles, ce système d'éducation des enfants sourds semble de tous les points de vue, inverse par rapport à ce qui se fait en Belgique. Pour toute une série de raisons culturelles, ce modèle n'est certainement pas transposable tel quel dans ce pays. Il devrait néanmoins, amener à relativiser le discours officiel qui y est tenu. A ce jour, contrairement à ce qui se passe en France, il n'existe toujours aucune possibilité pour un enfant sourd belge, de faire des études en Langue des Signes. Aucune école belge ni aucun réseau d'enseignement ne proposent une éducation bilingue. Faut-il le dire, le fait que la Langue des Signes soit parfois ponctuellement utilisée en Belgique, n'a évidemment rien à voir avec une éducation bilingue dans les termes que nous l'avons définie et de laquelle, nous allons désormais rendre compte au travers de nos observations.

2. Observation des classes mises en place par IRIS à Toulouse

2.1 Quelques renseignements relatifs à la répartition du temps d'observation et aux supports pédagogiques.

Ces classes comme nous l'avons déjà dit, sont des classes bilingues, où la langue principale de communication est la LSF. Nous insistons sur ce fait, car il est essentiel de comprendre que tout ce qui se dit en classe (et à l'extérieur de la classe aussi) est signé, il n'y a aucun recours à la langue orale.

Nous constatons aussi que seuls deux enfants sont appareillés (l'un en CE2 et le second en CM1) parmi la vingtaine d'enfants sourds.

D'autre part le tableau ci-après indique la répartition de mes temps d'observation dans les différentes classes.

Jours Horaires	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
9h → 12H	Maternelle	CP –CE2	Pas classe	de CE1 -CE2-CM1 (Jusque 10h30) CE1-CM1	CE1 – CE2 –CM1 (jusque 10h30)
14H → 17H					CP CE2 (jusque 15h15) maternelle – CP- CE1

En ce qui concerne les supports pédagogiques dans la classe, quel que soit le niveau scolaire, plusieurs affichages sont à portée de l'élève. Les différents panneaux peuvent ainsi correspondre tant à des plans, ou à des récapitulatifs de leçon qu'à des règles ou codes de vie à respecter.

Dans chacune des classes, en maternelle comme au primaire, on trouve affiché un alphabet français, souvent proposé sous différents types d'écrit (en lettre capitales, en imprimerie...) et associé à la correspondance en langue des signes, c'est-à-dire l'alphabet dactylogique (une configuration de la main par lettre).

Sont mis aussi à disposition des plans de la classe, réalisés à l'aide de schémas, ou de photos prises sous différents angles de vue dans la salle de classe ; ceci dans le but de

permettre à l'enfant de se repérer (mentalement et visuellement) de façon spatiale, dans la pièce.

Chez les maternelles est affiché aussi un panneau intitulé « Qui est qui ? », où sont écrits de différentes manières, les prénoms des enfants (par exemple : ELISE, élise, *Elise*), accolés à leurs photos et à leur date de naissance.

En ce qui concerne les repères temporels, on répertorie différentes affiches selon les niveaux. Les élèves de cycles 2 et 3 peuvent se situer historiquement par rapport à une frise chronologique de l'Histoire de France où on y lit les événements ou personnages marquants de l'Histoire : l'Antiquité, les rois de France, l'invention de l'écriture...

De même ont été réalisées avec l'ensemble de la classe de CE1, d'autres types de frises chronologiques, telles que celle du déroulement typique d'une semaine, à l'aide d'un code couleur pour identifier le matin/ l'après-midi/ le soir/ la nuit. L'enfant peut ainsi construire des repères journaliers et hebdomadaires par rapport aux activités citées.

D'autre part, en CP, une frise chronologique, de l'histoire personnelle de chacun, a été confectionnée à l'aide de leurs photos et d'illustrations, afin que l'enfant se représente la temporalité, et constate son évolution, sa croissance. (Objectif EN) ; ces repères sont mis aussi en relief par des couleurs : ce qui se situe dans la zone rouge représente le passé, dans la zone bleu, le présent et en zone verte, le futur (l'avenir).

On relève aussi une autre catégorie d'affiches, de type « consignes » ou « règles ». Les élèves peuvent ainsi lire, au primaire, les consignes à respecter en classe, et en récréation telles que « lever le doigt pour prendre la parole », « ne pas pousser mes camarades », ou bien encore « signer correctement ». Chez les plus jeunes, les consignes sont aussi écrites, mais les enfants les ont aussi représentées par des dessins, auxquels on a associé soit un « visage souriant » pour signifier l'autorisation, soit un « visage bouche vers le bas » pour l'interdiction.

Et d'un point de vue plus scolaire, plus éducatif, on répertorie, en primaire, des affiches de règles écrites de grammaire française, telles que les phrases interrogatives, la conjugaison de certains verbes (un exemple pour chaque groupe verbal), des tableaux de pronoms personnels...

Enfin pour aider méthodologiquement l'élève dans ses tâches scolaires, une typologie³⁵ des consignes d'exercices a été dressée et est affichée près du tableau. On peut y lire ceci par exemple :

- | | | | | |
|------------|---|-----------|---|---------|
| - souligne | <u>légumes</u> | - encadre | <table border="1"><tr><td>légumes</td></tr></table> | légumes |
| légumes | | | | |
| - recopie | légumes → lég.... | - ... | | |
| - entoure | <table border="1"><tr><td>légumes</td></tr></table> | légumes | | |
| légumes | | | | |

³⁵ Cf. photos en annexes

Toutes ces affiches constituent non seulement des repères visuels divers pour l'enfant et des aides mémoires, mais permettent aussi de rendre vivante la salle de classe, au travers des réalisations d'élèves, des récapitulatifs de cours...comme dans une classe entendante.

D'autre part le support vidéo sera aussi favorisé, dans le cadre d'observations réfléchies de la langue et de production signée. Ce support aide l'enfant à avoir du recul sur sa langue, ses signes, mais aussi permet à l'enseignant, comme à l'élève, d'évaluer et constater la progression en LSF.

2.2 La maternelle.

La classe de maternelle, dirigée par une enseignante contractuelle et une Assistante de Vie Scolaire, regroupe trois niveaux : la petite section (PS), moyenne section (MS) pour le cycle 1 et la grande section (GS) du cycle 2. Le groupe est intégré à un ensemble scolaire ne comptant que des maternelles. Il représente ainsi le seul groupe en LSF de la structure à majorité entendante. Le tableau ci-dessous nous renseigne sur les enfants qui composent cette classe et sur leur niveau linguistique en LSF.

Elèves	Niveau de maternelle	Age	Type de surdité	Parents	Niveau en LSF	Origine de l'acquisition LSF
R. (garçon1)	Grande section	5,6 ³⁶	profonde	sourds	Expression Compréhension Bon niveau	Familiale
A. (fille1)	Moyenne section	4,6	Entendante à la naissance, surdité profonde	sourds	Expression Compréhension Bon niveau	Familiale
I. (fille2)	Moyenne section	4,6	profonde	sourds	Expression Compréhension Bon niveau	Familiale
R. (garçon2, jumeau1)	Petite section	3,6	Entre sévère et profonde	sourds	Expression moyenne, Bonne compréhension	Familiale
B. (garçon3, jumeau2)	Petite section	3,6	Entre sévère et profonde	sourds	Expression néant, Compréhension très faible.	Familiale

³⁶ 5,6 se lit *cinq ans et six mois*.

En ce qui concerne les niveaux de LSF, ils correspondent à ce que l'on peut relever chez l'enfant entendant aux mêmes âges. Les capacités langagières sont similaires, et les compétences visées sont les mêmes que dans la classe entendant à la seule différence que l'on communique en langue des signes.

Le programme de ce lundi 4 avril fut le suivant :

9 h : accueil des élèves

9 h 15 : activités langagières : mise à jour de la date

9 h30 : - jeu de lecture (moyenne section (MS) et grande section (GS): les jours de la semaine.

- graphisme à la peinture (petite section (PS))

10h goûter (MS et PS)

Atelier LSF (GS) : Le petit sapin³⁷

10h20 Activités "mathématiques" : logique et observation: - puzzles (MS)

- loto des animaux (PS)

10h45 récréation

11h15 Activités physiques et sportives (PS)

11h15 Activités sur la nutrition (MS et GS) : vidéo sur les dents

11H50 Fin des activités du matin

Pause repas

14h Activités physiques et sportives (GS et MS)

15h Mise à jour du cahier : collage des activités passées

15H30 Goûter – Récréation

16h15 Activités artistiques

16h45 Jeux, conte...

17h Fin de la journée

Le matin, les enfants entrent en classe et s'installent chacun à une activité (coloriage, dessin, jeux...) en attendant que tous les élèves soient là. Lorsqu'ils arrivent, il ne faut pas non plus qu'ils oublient de marquer leur présence : ils doivent accrocher leur pomme (forme sur laquelle est inscrit leur prénom) dans l'arbre pour dire qu'ils sont présents.

³⁷ Le petit sapin est un album de lecture jeunesse traduit en LSF (DVD joint au livre : 2 versions, l'une avec une conteuse LSF, l'autre avec une version imagée et sous-titrée du conte) et conçu par l'équipe de Websourd récemment dans le but de créer un conte adapté tant à l'enfant sourd qu'à l'enfant entendant.

Cette activité ludique les responsabilise et les introduit immédiatement dans le contexte classe.

Par un appel lumineux (interrupteur), l'institutrice annonce la fin des activités d'accueil et le début de l'activité langagière quotidienne : la mise à jour de la date.

Sur trois types de calendriers, un enfant désigné mettra à jour la date, d'après différentes consignes : sur le premier et le second calendriers, à la forme distincte, il barrera les jours écoulés et sur le troisième qui fut fabriqué, il choisira le jour, le mois et la date du jour parmi la liste complète des jours de la semaine, des mois, et des nombres de 1 à 31.

Ce travail permet à l'enfant de se repérer dans le temps mais aussi de se construire un schéma mental à partir de différents supports écrits.

S'en suit la mise au point des responsabilités de la semaine. Chaque élève doit accomplir diverses fonctions à tour de rôle, qui sont du domaine de la vie en collectivité.

On répertorie ainsi les tâches suivantes : faire l'appel des élèves, dicter le tableau des responsabilités, aller chercher le matériel pour tous, vérifier si les jeux sont rangés, mettre les déchets à la poubelle, ranger les chaises, laver la table, arroser les plantes vertes.

Ce panneau comporte donc le nom de la fonction et une photo représentant l'activité, afin que les enfants puissent l'identifier. N'oublions pas d'une part que nous sommes dans une classe de maternelle, la lecture n'est pas encore acquise, et d'autre part à ce niveau, le support visuel est essentiel pour la construction et les repères de l'enfant, comme pour l'enfant entendant d'ailleurs, à la différence que la vie de l'enfant sourd se basera essentiellement sur du visuel.

Suite à cette mise en train, l'institutrice amorce une nouvelle activité langagière dont l'objectif va être pour l'enfant de repérer, chronologiquement et graphiquement les différents jours de la semaine.

Elle demande tout d'abord aux élèves de lui donner un exemple de nom de jour. Un enfant (le plus âgé et bavard) énonce alors les mois, la maîtresse lui demande de réfléchir et se reprend en signant les jours (lundi, mardi...).

L'introduction faite sur le thème, elle présente l'activité qui est plutôt ludique. (Les activités de maternelle s'orientent plus vers le jeu, s'adaptant ainsi mieux à l'enfant en bas âge). La maîtresse donne donc les explications suivantes : à l'aide d'un dé, on détermine le jour à deviner, par exemple si c'est le chiffre "4" qui apparaît, le jour à deviner est jeudi, après l'avoir trouvé on cherche parmi le lot d'étiquettes des jours, la graphie correspondante à ce jour (écriture en lettres d'imprimerie).

A tour de rôle, les enfants complètent leur grille, où ne sont notés que les numéros. Une fois les six premiers jours trouvés, l'enfant gagne la dernière étiquette « dimanche », puisque le dé n'a que 6 faces.

L'institutrice explique le jeu tout en prenant des exemples, en faisant ainsi l'activité, pour s'assurer de la bonne compréhension des élèves. Elle leur montrera sa feuille (qui est complétée) comme étant le résultat auquel ils doivent parvenir à la fin de l'activité.

Tout au long de l'activité, l'élève devra repérer l'étiquette correspondante au chiffre du dé, puis signer le jour en question et montrer son emplacement dans la grille. Si l'enfant se trompe, c'est-à-dire si il signe le mauvais jour, alors il doit épeler (avec la dactylogogie) le mot de l'étiquette choisie, ce qui lui permet de ce fait de lui faire prendre conscience de son erreur. Par cette prise de conscience graphique, l'enfant mémorisera d'autant mieux l'écrit en question.

Lorsque l'enfant ne se rappelle plus de la forme graphique du jour à deviner la maîtresse lui montre sur sa feuille modèle.

En fin d'activité, l'enfant signe tous les éléments de sa fiche : le premier jour est lundi,... (en signes standards, on obtient : « premier-jour-lundi, deuxième-mardi... »). Et l'enseignante lui posera aussi une ou deux questions (Quel est le troisième jour de la semaine ? par exemple), dans le but d'évaluer la mémorisation de l'enfant.

Au cours de cette séquence l'un des enfants (garçon 1) intervenait souvent pour montrer à ses deux camarades le signe à effectuer, dès l'instant que le dé révélait le numéro. Cela perturbait un peu l'activité car il ne laissait pas ces camarades s'exprimer. L'institutrice du le stopper à plusieurs reprises. D'autre part en signant les jours de la semaine, il se trompait dans le mouvement du signe, par exemple, pour « lundi », la configuration L ou 2, fait un mouvement de rotation vers la gauche, alors que l'enfant, lui, l'effectuait vers la droite, (le mouvement est pertinent en LSF, il est l'un des cinq paramètres qui définissent le signe). L'enseignante le repris donc pour corriger son signe, en lui montrant le signe juste, lui faisant prendre conscience de la rotation en positionnant sa main dans le même sens que celle de l'enfant.

La séquence finie, les enfants jouent.

L'enseignante et garçon 1 se rendent ensuite dans la classe entendante de GS pour y faire une séquence en intégration. La classe entendante était en train de regarder les menus de la cantine et plus particulièrement celui du jour. L'institutrice sourde traduit donc en signes ce que dit l'enseignante entendante à sa classe. Par le biais de la production signée, les enfants entendants apprennent quelques signes tels que légumes, fruits... Les signes ici ne sont pas montrés dans une optique d'enseignement à proprement dit, pour les petits entendants.

Ensemble, ils passent à la séquence langagière. A partir de l'histoire du Petit Sapin, plusieurs séquences se mettront en place.

A ce jour, les enfants mémorisent encore l'histoire. La classe (entendante et sourde) visionne ainsi le conte dans sa version avec images sous-titrées. L'institutrice entendante lit le texte à ses élèves tandis que l'autre institutrice le signe pour son élève.

J'observe durant le conte que quelques enfants sont attirés par les signes de l'enseignante sourde et l'observent attentivement tout en écoutant leur institutrice.

L'histoire finie, les deux enseignantes expliquent à leurs élèves une activité écrite qui se fera plus tard en autonomie. Il s'agit d'ordonner chronologiquement plusieurs séries de trois images, illustrations de différents épisodes de l'histoire. Sous chaque vignette sont dessinées trois feuilles d'arbre qu'il faut colorier ou non selon l'ordre d'apparition de l'image (pour l'image correspondant à la première scène, on coloriera une seule feuille, pour la deuxième, deux feuilles d'arbre....).

L'exercice se fait collectivement à l'oral. L'enfant sourd n'interviendra pas trop dans cet échange car l'interaction se passe essentiellement (à ce moment là) entre lui et son institutrice sourde.

Malgré une faible connaissance de la LSF de la part de l'institutrice entendante, la communication entre les deux enseignantes n'est pas limitée. Pour les réunions et entretiens relatifs aux préparations de cours en commun, elles auront cependant recours à un interprète pour plus de clarté et un gain de temps.

Après la récréation, où tous les enfants sont mélangés, les enfants sourds de la GS et MS se retrouvent en intégration avec une classe entendante (MS) pour une séquence vidéo sur les dents : comment se brosser les dents, pourquoi, etc (ce qui fait parti du chapitre de cours relatif à l'alimentation, la nutrition et l'hygiène du corps, dans les apprentissages définis par l'EN au thème « découvrir le monde » (Programmes 2003-2004³⁸)).

Quant à la PS, seul "garçon 2" est intégré à la séquence d'activités sportives de la PS entendante, où l'AVS l'accompagne. La séance porte sur la sensibilisation des mouvements du corps : le maître entendant propose différents jeux où les enfants endossent le rôle de la tortue, du serpent... en rampant au sol, en marchant à quatre pattes lentement...

Les explications sont à nouveau traduites dans les deux langues pour les deux publics. L'intégration est tout à fait positive, puisque l'enfant sourd s'amuse pleinement avec ses petits camarades entendants. De temps en temps, l'AVS attire le regard de l'enfant vers une action qu'il n'entend pas, par exemple lorsque certains enfants, dans un rôle de chasseur, ont crié en attrapant et en se jetant sur leur maître, qui imitait la tortue.

Les cours reprennent à 14h après la pause repas.

³⁸ Qu'apprend-on à l'école maternelle ?, Les programmes 2003-2004, préface de Luc Ferry et Xavier Darcos, SCEREN [CNDP], XO Editions

La classe signante, à l'exception du plus jeune enfant qui reste à la sieste chez ses parents, intègre la classe de GS entendante pour la séance d'activités physiques et sportives.

L'ensemble des élèves est partagé en deux groupes de quatorze enfants, chacun attribué à une enseignante (l'une sourde et l'autre entendante). Chacune expliquera le jeu de "l'épervier"³⁹ (ou "du béret") à son groupe, divisé en deux équipes de sept enfants. L'explication de l'institutrice sourde se fait ici en majorité en grande iconicité pour les enfants entendants et en montrant des exemples de l'action. Les enfants sourds la comprennent tout à fait, alors que les entendants ont quelques difficultés, même si l'un des enfants sourds essaye de motiver les troupes en allant chercher celui qui doit jouer. Cependant cette incompréhension n'est pas due à la mauvaise expression de l'institutrice, elle est en partie due à l'inattention des enfants entendants, qui étaient bavards et excités à la suite de la récréation. En effet sur les 14 enfants seuls les trois élèves sourds se focalisèrent du début à la fin sur la gestuelle de la maîtresse ; on note là la distinction entre entendant et sourd, les premiers n'étant pas habitués à la gestuelle, ont du mal à s'y intéresser et donc à le comprendre plus d'un certain temps, car il est habitué à entendre et non à regarder.

Vers 15h, chaque classe retourne à ses propres activités.

Les enfants sourds s'attablent pour une activité de collage : ils doivent simplement mettre à jour leur cahier d'activités ; ils collent donc tous les travaux faits depuis un certain temps.

Ceci me permet d'observer les travaux effectués par les enfants (MS et GS) depuis le début de l'année : ils commencèrent par travailler sur les chiffres de 1 à 5, puis de 1 à 10, puis sur les formes géométriques. Différentes consignes leur étaient données afin d'assimiler ces notions. En ce qui concerne les nombres, ils devaient soit les reconnaître par leurs écrits, les écrire, compter des objets, dessiner la quantité demandée, ou assembler le nombre d'objets avec la quantité correspondante. Quant aux tâches concernant les formes, elles pouvaient être les suivantes : colorier la forme demandée (les rectangles ou les triangles, ou les ronds ou les carrés), entourer la forme demandée, compléter les dessins (dessins en pointillés de rectangles, carrés...), reproduire la même figure (notion de symétrie axiale), dessiner ou reproduire à l'aide de gommettes le même modèle (association de formes dans l'espace).

Une autre thématique commençait à être abordée, celle de la chronologie, afin de construire chez l'enfant des repères temporels. Il s'agissait entre autre de remettre dans l'ordre chronologique des images où des actions se succédaient.

³⁹ On distribue aux enfants des numéros (de 1 à N enfants), puis on mélange les enfants afin de perturber l'ordre numéral. Puis le meneur de jeu annonce un numéro et les deux enfants portant ce numéro doivent se précipiter sur l'objet situé au milieu des équipes, pour le saisir et l'emporter dans son camp afin de marquer le point, et ce sans se faire toucher ou attraper par son adversaire.

On remarque là les différentes façons de traiter une même notion, par différentes applications, afin que l'enfant la saisisse dans son ensemble et la maîtrise ensuite. Il est évident que les consignes suivront une certaine progression, la difficulté augmentant au fur et à mesure : on commence ainsi par une sensibilisation puis on découvre ensemble la "leçon", puis on l'utilise de différentes manières et de façon assez ludique pour le cycle¹.

L'institutrice procède selon une méthode inductive.

En milieu d'après-midi 15h30, les enfants goûtent ensemble, l'enfant chargé de débarrasser la table le fera puis le groupe ira en récréation.

Au moment du goûter, je fut incluse dans une interaction d'enfants : garçon 1 avait apporté des bonbons très rose, fille 2 lui dit alors que c'est ces bonbons qui donnent du sirop lorsqu'on les mélange avec de l'eau. Garçon 1 se moque un peu de sa camarade et m'interpelle pour me raconter la scène. Puis l'institutrice expliquera à la petite fille que le sirop n'est pas fabriqué comme ça mais provient d'autres mélanges.

Après la récréation, qui a duré plus longtemps que prévue, les enfants jouent ensemble, ou regardent des livres en attendant leurs parents jusque 17H.

Nous constatons par conséquent que la LSF est la langue dans laquelle le jeune enfant sourd s'épanouit et se construit. Cette langue ne se heurte pas au français car comme nous l'avons observé, elles sont complémentaires et interviennent de façon définie et distincte pour les enfants (entendants et sourds).

L'intégration permet aux enfants de les sensibiliser à la différence dès leur plus âge et de les ouvrir à une autre culture. On reconnaît là les avantages du bilinguisme, cités par Steinberg (Bilingualism and cognition, chapter 12 in An introduction to psycholinguistics, Longman, London, 1993).

Vous aurez aussi sans doute relevé qu'un des élèves est absent de mes descriptions (jumeau 2). Je ne l'évoque que rarement car cet enfant ne participe à la classe que deux matinées par semaine en raison de ses difficultés. En effet cet enfant est sourd mais a aussi des troubles associés, il est handicapé moteur (développement anormal) et à des troubles psychologiques, dus à un problème durant la grossesse. Il représente, comme j'ai pu le constaté, une charge non seulement pour l'institutrice mais aussi pour l'AVS qui lui donne la majeure partie de son attention. Les parents ont fait le choix de l'intégrer à cette structure pour qu'il y grandisse auprès de son frère jumeau, mais aussi dans l'optique de ne pas l'isoler dans une structure purement médicale, afin qu'il s'épanouisse dans un milieu le plus naturelle et complet possible. Ils espèrent que la LSF le fera aussi progresser mais pour l'instant l'enfant ne produit aucun signe, quant à sa compréhension elle reste faible.

D'autre part la directrice de l'école maternelle nous révélera que cette bilingue s'intègre totalement à l'ensemble scolaire pour ce qui est des enfants. Néanmoins en ce qui concerne

l'adaptation des enseignants, il en est autrement car la langue reste parfois une barrière dans certaines interactions, mais la communication s'établit malgré tout et/ou est compensée par le biais de l'écrit. Pour les réunions ou entretiens, l'équipe pédagogique a recours à un interprète, et au quotidien chacun essaye d'apprendre un peu à signer (conversations rudimentaires), d'autres apprennent sur le tas alors que d'autres suivent des cours. Mais il est formidable de constater les efforts mis en œuvre par l'un ou l'autre (sourds et entendants), la directrice nous confie qu'auparavant elle ne connaissait pas du tout le monde des sourds et qu'elle avait du apprendre sur le terrain ce qu'impliquait la surdité. On notera de ces paroles, le manque d'information auprès des entendants professionnels de l'école en ce qui concerne la surdité, et donc un manque au niveau national de l'information en général de la population entendante sur la communauté sourde. Cette directrice n'a pas suivi de formation au préalable et n'a été informée que de la présence d'une classe bilingue dans sa structure sans aucune autre explication... On relève là les lacunes du système français.

2.3 Le primaire

Les classes du primaire sont rattachées à un établissement scolaire situé au centre de Ramonville, distinct de celui de la maternelle : y sont regroupées cinq classes entendants (CP, CE1, CE2, CM1, CM2) et deux classes d'enfants sourds d'IRIS.

Les deux classes bilingues rassemblent, pour la première les CP (Cours préparatoire) et les CE2 (Cours élémentaire deuxième année) et pour la seconde les CE1 (cours élémentaire première année) et les CM1 (cours moyen première année)⁴⁰. Au total, ce sont presque une vingtaine d'enfants qui suivent la filière bilingue IRIS.

L'équipe pédagogique se compose d'une enseignante sourde, responsable pédagogique et diplômée CAPEJS, de deux enseignantes sourdes contractuelles, l'une étant licencié en mathématiques (aussi enseignante au collège dans les classes IRIS) et l'autre en Sciences de l'éducation, de deux Aides à la Vie Scolaire (AVS), et d'une "ortho-signe" (orthophoniste en LSF, terme attribué par Victor ABOU, enseignant de LSF).

S'ajoute aussi le temps de midi, deux animateurs sourds signeurs. Les statuts des ces personnes sont en majeure partie défini par l'association IRIS, car non encore reconnus par L'Education Nationale. Un problème que nous aborderons dans un point suivant.

En ce qui concerne les enfants, il y a une certaine hétérogénéité sur différents plans, comme le révèle le tableau récapitulatif suivant.

⁴⁰ La répartition des classes est telle car il a fallu partager équitablement le nombre total d'élèves entre les deux enseignantes, provoquant cette rupture entre les différents cycles. (Le cycle 1 regroupe PS et MS, le cycle 2, GS, CP, CE1 et le cycle 3 CE2, CM1, CM2)

Elèves	Niveau scolaire	Age	Type de surdité (et troubles associés)	Parents	Niveau de LSF	Origine de l'acquisition de la LSF
B. (fille1)	CP	10	Profonde	entendants	Expression Compréhension Niveau moyen	Scolaire (depuis septembre 2004 à IRIS, autre structure avant)
L. (fille2)	CP	7	Profonde (troubles associés ⁴¹)	entendants	Expression lente et répétitive Compréhension moyenne.	Familiale (mère) et scolaire
P. (garçon1)	CP	6	Profonde	sourds	Expression Compréhension Bon niveau	Familiale
Y. (garçon2)	CE2	7,6	Profonde	entendants	Expression Compréhension Bon niveau	Passé complexe, différentes origines
A. (fille 3)	CE2	8	Profonde	sourds	Expression Compréhension Bon niveau	Familiale
M. (fille 4)	CE2	8	Profonde	entendants	Expression Compréhension Bon niveau	Scolaire
V. (garçon3)	CE2	8	Profonde	sourds	Expression Compréhension Bon niveau	Familiale
D. (garçon4)	CE2	8,6	Profonde	sourds	Expression Compréhension Bon niveau	Familiale
W. (garçon5)	CE2	8,6	Profonde	sourds	Expression Compréhension Bon niveau	Familiale
M. (garçon6)	CE1	11	Profonde	entendants	Expression moyenne, difficultés de compréhension globale	Centre spécialisé à Toulouse, puis IRIS depuis 2003
I. (fille5)	CE1	8	Profonde	entendants	Expression moyenne, difficultés de compréhension globale	Scolaire (maternelle)
(...)						

⁴¹ Handicap moteur, du à une maladie rare, entraînant des problèmes de croissance (os fragilisés) et de développement de la mémoire (l'enfant a beaucoup de mal à mémoriser)

O. (fille 6)	CE1	7	Profonde	sourds	Expression Compréhension Bon niveau	Scolaire (CELEM à Paris), IRIS en 2004
M. (fille7)	CE1	12	Profonde	entendants	Expression Compréhension Bon niveau	Scolaire (centre spécialisé, puis IRIS en 2004)
C. (garçon7)	CM1	9	Profonde	entendants	Expression Compréhension Bon niveau	Scolaire (CP) (scolarité de maternelle avec entendants)
G. (garçon8)	CM1	11	Surdité évolutive (à l'heure actuelle malentendant)	entendants	Expression très moyenne (proche français signé, car habitué à oraliser en français) bonne compréhension	Scolaire (IRIS en 2004), (scolarité précédente avec entendants)
G. (fille8)	CM1	12	Profonde	entendants	Expression Compréhension (très) Bon niveau	Scolaire (centre spécialisé et IRIS en 2004)
T. (garçon9)	CM1	10	Profonde	entendants	Expression Compréhension Bon niveau	Scolaire (maternelle)

2.3.1 Les classes de CP-CE2

Comme à la maternelle, quelques élèves sont chargés de responsabilités telles que écrire la date au tableau, relever la température, distribuer les cahiers...

Une fois la classe des CE2 installée, l'enseignante écrit au tableau ceci afin de me présenter : « Nous accueillons toute a journée Elise. Elle fait ses études à Paris à l'université. »

Afin de s'assurer de leur compréhension, l'enseignante leur demanda de signer ce qu'elle avait écrit. Ceci fut l'objet d'une mise au point sur l'expression « faire ses études » et d'introduire le signe correspondant.

Ensuite la classe débute par une dictée. L'enseignante effectue la dictée en français signé : à l'aide des signes de la LSF, elle dicte en suivant la syntaxe du français.

Voici la dictée : « Hier, P. et L. sont allés à la ferme de Cinquante. Le matin, ils ont préparé du fromage. L'après-midi, ils ont jardiné. Le soir, ils étaient très fatigués. »

L'institutrice répétera plusieurs fois chaque phrase et vérifiera ce qui se note sur les cahiers en disant aux élèves de bien prêter attention à ce qu'ils écrivent. Au cours de la dictée, plusieurs points ont été développés : une précision fut apportée sur le pronom personnel "ils", caractérisé par un pointage en langue des signes⁴², puis à propos des formes passées des verbes de la dictée, l'enseignante fit remarquer que le passé s'exprimait différemment en français et en LSF. Deux mots étaient écrits au tableau comme aide : "jardiner" et "étaient", pour lequel l'un des enfants remarqua qu'il s'agissait d'une forme au passé et qu'il s'agissait de l'imparfait.

La correction, qui était écrite au tableau, se fit collectivement à la suite chaque élève s'auto-corrigeant. L'erreur d'une élève fit l'objet d'une explication collective : elle avait écrit « mini » au lieu de « midi ». La traduction en LSF de chacun des mots permet d'éclairer simplement et clairement l'élève sur son erreur, et l'enseignante rajoutera la différence entre les deux lettres « d » et « n » afin qu'elle développe sa conscience phonologique.

Puis une autre activité s'enchaîne. On revient sur les activités de vendredi dernier, à propos de la lecture du Fabuleux Chapeau. L'institutrice demande à la classe quels sont les personnages de l'histoire : les enfants répondent en signant le prénom "signé" du personnage et en le montrant au mur puisque les personnages sont représentés sur des affiches.

Puis on présente à la classe la version écrite du dialogue de l'histoire (sur une affiche écrite à la main), en demandant ce que représente ce type d'écrit (tiret de dialogue...). Les enfants répondent immédiatement qu'il s'agit d'un dialogue. Deux élèves sont alors désignés pour jouer les rôles du dialogue (interprétation signée du texte écrit). Cependant un des deux élèves en donnant la réplique à sa camarade, a signé les indications scéniques (« répond l'épicière,... »). Sa coéquipière lui montre sur le texte que "ça" ne doit pas se dire. Le dialogue reprend mais un nouveau problème survient : le même élève, pour signer les répliques, regarde sans cesse le texte, ce qui déstabilise ses camarades, qui se retrouvent privés de sa mimique faciale. En effet un ou deux enfants lui montrent qu'en signant la tête tournée vers le texte et non vers l'interlocuteur, il y a une certaine incompréhension. En effet la mimique faciale fait partie des cinq paramètres qui définissent un signe, il est donc primordial de signer face à son interlocuteur (importance aussi du regard). L'institutrice lui explique qu'il faut qu'il lise le texte d'abord, puis le mémorise rapidement pour pouvoir le signer ensuite correctement, à deux mains avec la mimique.

⁴² L'enseignante demanda aux enfants ce que reprenait ce pointage, afin de les aiguiller sur le genre et le nombre du clitique masculin pluriel.

Cet exercice fut aussi l'objet de travailler sur l'interprétation possible d'un texte français en LSF. En effet une réplique étant assez longue, l'enfant n'arrivait pas à la mémoriser car il s'attachait à la version en français. Collectivement on relut cette réplique, afin d'en détailler le sens, pour pouvoir ensuite la transposer réellement dans le dialogue en LSF.

Ce travail conscientise l'enfant sur la distinction LSF/ français notamment vis-à-vis de la syntaxe et du passage de la forme écrite à la forme iconique.

Puis l'institutrice relit le texte (en le signant), afin de donner aux élèves un modèle de lecture et d'interprétation.

On découvre ensuite la suite de l'histoire, toujours dans sa version écrite, au tableau. L'institutrice lit le texte, et s'arrête sur une expression « il ne peut tenir sa langue ». Elle demande aux enfants ce que cela signifie. Dans un premier temps, ils interprètent littéralement cette expression, c'est-à-dire une personne qui avec ses mains ne peut pas tenir, agripper sa langue. Dans un second temps, l'institutrice les mets sur la voix, en leur donnant l'analogie suivante « Y. ne peut pas tenir ses signes » (Y. étant un élève bavard). A ce moment là, les élèves comprennent, et signent que Y. est toujours en train de parler (faire des signes), que c'est une pipelette...et l'institutrice les pousse vers l'interprétation du texte par une relecture. Enfin l'institutrice leur donne la réponse en disant que le personnage de l'histoire est obligé de parler, de raconter ce qu'il sait.

Une nouvelle mise en scène s'effectue, par trois élèves. La première partie du dialogue se signe sans problème, alors que quelques répliques après, plus longues, les élèves commencent à les signer en français signé. C'est alors, comme tout à l'heure, l'objet d'une nouvelle mise au point : on détaille le sens du texte, puis on le transpose en LSF. A nouveau les élèves sont conscients de la distinction français/LSF, et plus particulièrement de l'interprétation du français écrit vers LSF. Cette différenciation pourrait s'apparenter pour les entendants, aux distinctions que l'on établit entre le français oral et le français écrit : les normes langagières n'étant pas les mêmes. Cependant ce n'est qu'une analogie assez éloignée car la LSF, dont on sait la structure iconique, ne peut être comparée de la sorte au français oral.

Pendant ce temps, l'AVS s'est occupé de la classe de CP, qui a travaillé sur un texte. L'institutrice prend le relais et poursuit le travail, en proposant une fiche d'exercices divers à propos du texte. (Le texte se compose de cinq phrases) Dans un premier temps, il s'agit de détailler sémantiquement le texte : les élèves doivent trouver un synonyme, pour trois mots tirés du texte, puis répondre à quatre questions de compréhension du type « qui est roi ?, comment s'appelle-t-il ?, que fait le crocodile ?, que dit le lion ? ».

Dans un second temps, ils doivent parmi une liste de mots repérer l'intrus, c'est-à-dire entourer le mot/ nom qui n'est pas dans le texte. Cet exercice permet aux enfants de développer leur compétence en observation (repérage) de l'écrit. Ensuite il leur faut surligner

les verbes. Point de grammaire qui se focalise sur une partie du discours, une classe grammaticale, visant la capacité de l'enfant à distinguer cette catégorie par la conjugaison. Un autre exercice de vocabulaire est proposé : il s'agit de classe dans deux colonnes les noms d'animaux qui s'apparentent soit à « l'adulte » soit au « bébé » : le lion vs le lionceau. Enfin il faut mettre au singulier plusieurs noms pluriels : un exemple est donné « des singes → un singe ». Un tableau indicatif sur les déterminants (définis et indéfinis) aide l'enfant. L'exercice ne comportait que cinq noms pluriels (trois précédés de « des » et deux de « les », il s'agissait aussi de pluriels réguliers (marque du pluriel « s »). Seul un nom augmentait la difficulté : « les ours » car au singulier comme au pluriel le « s » reste.

Les CE2 poursuivent sur une leçon avec l'AVS, qui porte sur le genre (féminin) des noms. Elle leur demande tout d'abord ce qu'est le genre, ce que cela signifie. Les élèves répondent qu'il s'agit de « fille » ou « garçon », donc de masculin, féminin. On écrit ensuite collectivement les articles définis et indéfinis : le, la, un, une. Puis on les applique à des noms. Le but étant de repérer la distinction entre le masculin et le féminin ; c'est une première sensibilisation aux diverses marques morphologiques du féminin. L'AVS écrit, par exemple, les mots suivants au tableau, et les élèves doivent y ajouter le déterminant et la marque du genre :

un ami une amie / le chat une chatte / un boulanger une boulangère / un lapin une lapine.

Ils utilisent ici la dactylogogie pour épeler les différents mots, distinguant ainsi le genre.

On notera que l'objectif n'est pas ici de faire la distinction entre article défini et indéfini (le chat vs une chatte), mais que l'accent est mis sur le féminin des noms.

Elle distribue ensuite un exercice d'application, où la consigne est de mettre au féminin différents noms. C'est un travail autonome, qui peut se faire à l'aide du dictionnaire pour y chercher les mots dont on ne connaît pas le sens et/ou la forme au féminin, et l'AVS aide aussi les enfants, en leur faisant faire par exemple, l'analogie, avec les mots qu'ils connaissent déjà.

Vers 10h30, les enfants se rendent en récréation pendant quinze minutes avec leurs camarades entendants. Les récréations et les fins de cours sont signalées par une lumière verte (phare) située au dessus de la porte d'entrée, compensant la sonnerie pour les entendants. Une autre lumière rouge marque l'alarme à incendie.

De retour en classe, les CE2 poursuivent la leçon sur le genre féminin : l'AVS leur propose un nom masculin et ils doivent trouver son féminin comme par exemple un frère vs une sœur, un instituteur vs une institutrice...

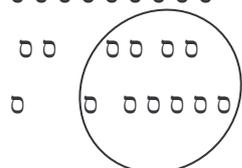
Les élèves de CP, quant à eux, travaillent sur la compréhension du texte étudié « l'île aux animaux ». L'institutrice attire leur attention sur un mot de vocabulaire « sous-chef ». Comme

chez les CE2 précédemment, les CP traduisent le terme littéralement, une personne qui est en dessous du chef (localisation spatiale), puis l'institutrice essaye de les aiguiller en différenciant « sous » de « dessous », et en faisant une analogie avec la hiérarchie de l'école (directeur, professeurs, AVS, élèves...). Les enfants comprennent alors qu'il s'agit d'une hiérarchie et que « sous-chef » signifie celui qui est responsable lorsque le chef est absent, par exemple. La suite du texte est à lire seul pour le lendemain, et l'institutrice insiste sur le terme seul, qui signifie ne pas se faire aider de ses parents ou autre.

Ensuite, ils sont divisés en plusieurs ateliers de travail : un premier travaillera sur les heures (savoir lire l'heure et savoir la représenter), un second s'exercera à la manipulation des dizaines et des unités, enfin un troisième à partir d'images du livre étudié développera son expression manuelle (travail de compréhension).

Pour le second groupe, qui rassemble les deux plus jeunes enfants (fille2, garçon1), le travail est collectif : chacun à leur tour, ils vont au tableau où il doivent regrouper en dizaine un ensemble de ronds dessinés au tableau, puis écrire la réponse, dans le tableau « dizaine-unité » : voici un exemple pour lequel l'enfant s'est trompé et qui fera l'objet d'une nouvelle explication de la part de l'enseignante :

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ (22 éléments)



d	u
1	12

L'enfant a entouré un groupe de dix éléments, ce qui pour lui représente une dizaine, qu'il note « 1 » dans la colonne d (dizaine), puis il a compté le reste des éléments et l'a écrit dans la colonne u (unité). On constate, par conséquent, qu'il n'a pas assimilé tout à fait la notion de dizaine, et l'enseignante lui montre que dans « 12 » on trouve aussi une dizaine : elle lui demande de l'entourer. A nouveau ils font le point : l'enfant compte deux dizaines et deux unités.

En ce qui concerne le premier groupe, il ne s'agit en fait que d'une élève, (fille1) pour laquelle il faut combler les lacunes accumulées avec le temps. En effet lorsqu'elle est arrivée à IRIS, sa langue des signes était très pauvre, et à 10 ans, elle ne savait pas lire, comme le dit la responsable pédagogique il s'agit là d'un "travail de réparation". On lui propose donc ici de travailler sur l'heure : une fiche d'exercices lui est donnée où sont dessinées plusieurs horloges, qu'il faut soit compléter en y dessinant les aiguilles, soit en écrivant au dessous l'heure indiquée. L'enseignante travaille avec elle, en l'aidant à se repérer sur une horloge qu'elles manipulent ensemble.

L'enseignante s'occupe aussi en même temps d'un garçon de CE2 qui constitue le troisième atelier et, qui a donc intégré les CP, pour une séquence. Pour lui il s'agit aussi de compenser

un retard : il développe donc ici sa compréhension de texte, par un travail à l'oral à partir des images d'illustration du texte.

Les élèves de CE2 continuent leur matinée par une séquence de mathématiques. (L'élève qui était au CP, rejoint ces camarades de CE2). La leçon porte sur les situations soustractives. L'AVS demande aux élèves un exemple de situation soustractive, et ceux-ci lui répondent les soldes. Un exercice est alors rédigé au tableau, où la consigne est la suivante : « effectue les calculs sur ton cahier d'essai, puis complète le tableau. L'exercice consiste à calculer la différence qu'il y a entre un prix de départ et un prix soldé. Le résultat est à écrire dans un tableau récapitulatif.

Chacun leur tour les élèves viennent proposer un corrigé au tableau, et face à l'erreur de calcul du premier élève, on explique à nouveau la soustraction. (le système des retenues). Puis de même, sur leur cahier d'activités mathématiques, les élèves font un exercice d'application où il s'agit de calculer l'âge de personnages à l'aide de leurs dates de naissance et mort. Cet exercice fut l'objet d'une nouvelle mise au point, en disant qu'il fallait soustraire le plus petit nombre au plus grand (1519-1452 vs #1452-1519), en expliquant bien pourquoi l'inverse n'est pas possible dans ce cas.

La matinée s'achève sur cette activité en semi autonomie.

Les cours reprennent à 14h, avec une autre enseignante, chargée des séquences à caractère scientifique. L'après midi débute pour les CE2, par une réflexion sur l'écriture.

A l'aide des pages encyclopédiques du dictionnaire, les enfants observent les différentes écritures de l'Histoire. L'institutrice les questionne sur l'usage de l'écriture dans les époques précédentes. Les enfants répondent qu'autrefois, on envoyait des messages, par pigeon voyageur, ou par un messenger équestre. et l'institutrice rajoute que l'écriture nous permet aujourd'hui de connaître l'Histoire, que c'est une trace du passé, notamment au travers de l'héritage des livres.

Elle inscrit donc la leçon⁴³ (trace écrite du cours) au tableau, et les élèves la recopient sur leur cahier. Ensuite un élève traduira en LSF, le texte de la leçon, avec l'aide de ses camarades, car comme nous l'avons vu il n'est pas toujours évident de passer d'un mode à l'autre.

Puis on passe à une nouvelle activité, mais toujours en rapport avec l'Histoire : à partir d'un texte, on découvre les métiers d'autrefois. L'institutrice écrit au tableau quelques termes, qui méritent un éclaircissement tels que « le forgeron au travail, ciseau (vs ciseaux), rue en rue,

⁴³ Voici la "leçon" : *Une invention importante.*

Grâce à l'écriture, les hommes ont pu conserver les traces de leurs échanges, de leur vie quotidienne et de leur culture.

Avec la naissance de l'écriture, l'Histoire pouvait commencer (fini la préhistoire).

mendier, crocodiles (dans l'expression "jeter aux crocodiles") » Ce sont des explications purement sémantiques qui sont données dans un premier temps par les élèves, puis complétées par l'institutrice. Le texte lu par les enfants, leur fait découvrir une période de l'histoire, comment cela se passait à l'époque...et leur permet ainsi de constater l'évolution actuelle.

On remarque au travers de ces activités, et comme dans celles qui suivront que l'institutrice adopte une démarche inductive : elle avance un thème, sur lesquels elle demande aux enfants de faire des hypothèses, de donner leur opinions, puis on cherche à vérifier ces hypothèses, à l'aide de divers supports (dictionnaires, livres, documents de l'enseignant...), et on apporte après observation, un bilan, une réponse aux hypothèses de départ.

Suit une séquence de géométrie : l'institutrice dessine au tableau différentes formes géométriques (figures planes) et demande aux enfants s'ils connaissent le nom des figures qu'elle désigne. Les enfants connaissent essentiellement les quadrilatères. Elle efface donc toutes les figures qui ne sont pas des quadrilatères, puis leur demande de réfléchir aux axes de symétrie de ces figures (carré, losange, rectangle, quadrilatère quelconque). Chacun propose ses idées. Puis sur leur cahier d'activités, ils y travaillent en autonomie par le biais d'un exercice d'application. Dans un premier temps, dans cet exercice il s'agit de donner le nom des figures représentées, puis dans un tableau de compléter leurs caractéristiques (nombre de côtés, axes de symétrie, perpendiculaires, angles droits...). L'institutrice supervise leur travail et les guide. Afin de déterminer les axes de symétrie, ce manuel de travaux pratiques fournit des figures planes que les enfants peuvent manipuler, plier pour découvrir les symétries possibles.

L'institutrice attirera particulièrement aussi l'attention des élèves en notant au tableau, près de chaque figure, ses caractéristiques saillantes. (par exemple, pour le rectangle, est noté : les côtés opposés sont égaux).

Jusqu'à la récréation de 15h30, les enfants travailleront sur ce manuel d'exercices. Enfin ils terminent leur journée, par une séquence d'art plastique, où la classe des CM1 les rejoint avec leur enseignante, qui se charge de cet atelier.

Un élève de CE2 restera cependant pour travailler sur la compréhension de consignes, à partir d'un texte, avec l'institutrice.

En ce qui concerne les élèves de CP, l'après-midi débuta par un travail sur le temps : l'AVS leur fait construire une frise chronologique commune, qui regroupe leur croissance. A partir de photos qu'ils ont apporté, ou de dessins les représentant à différents âges (de la naissance à aujourd'hui), ils élaborent leur frise chronologique. Et ils devront aussi essayer de se dessiner, de se représenter dans le futur, afin de compléter la frise, qui indique par un axe le passé, le présent et le futur. Cet exercice permet à l'enfant de développer, par ce

support réel qui s'applique à l'enfant, des repères temporels, et d'observer aussi le phénomène de croissance.

Ensuite l'ortho-signe prend en charge la classe pour un travail langagier. Elle travaille avec le groupe la construction d'une histoire : comment élaborer une histoire, de quels éléments a-t-on besoin... Ce travail régulier est effectué en tant que préparation en vue des évaluations de jeudi. Au tableau sont représentées trois colonnes : dans la première ce sont les personnages de l'histoire (dessins de bonhommes), dans la seconde les lieux (dessins d'une maison et d'un arbre), et dans la troisième, ce sont les événements, actions de l'histoire (dessins de "smiley"). Chacun à leur tour les enfants choisissent parmi des images, les personnages (2 ou 3), les lieux (2), et les actions (2) de leur histoire. Le nombre d'éléments augmentant pour faire progresser l'enfant et faire varier la difficulté. Ils collent les vignettes choisies sur un cahier où sont répertoriés les éléments des histoires précédentes. Puis après avoir inventé leur histoire en cinq ou dix minutes, chaque élève est filmé pour raconter son histoire. Ce travail à partir de la vidéo leur permet d'avoir du recul sur leur façon de signer, d'observer non seulement sa langue mais aussi celle de ses camarades et après une correction collective de recommencer et donc de progresser.

Les styles des enfants sont différents : la première (fille2) raconta une longue histoire mais où le vocabulaire n'était pas très étayé, alors que les deux autres (fille1 et garçon1), ont fait de courtes histoires (4 ou 5 énoncés), mais où le vocabulaire était un peu plus varié. L'ortho-signe me confirme ce que la responsable pédagogique me faisait remarquer auparavant, à savoir que pour les élèves dont le retard (scolaire et langagier) est important, on parle d'abord de "réparation" avant d'entrer dans l'éducation.

Après la récréation, l'AVS de l'autre classe (CE1-CM1) assure le cours des CP, où deux des élèves de CE1 participeront.

Il s'agit d'un travail sur la journée d'hier, où les enfants sont allés visiter une ferme des alentours. L'AVS fait se remémorer aux enfants les divers moments de la visite, en veillant à la chronologie des événements : départ à la ferme, arrivée et goûter avec un verre de lait de la ferme...fabrication de fromage.... Enfin pour terminer cette journée, les enfants sur une feuille, doivent dessiner, illustrer les vignettes blanches, sous lesquelles on note au fur et à mesure les différentes étapes de la visite. (L'AVS écrit au tableau les étapes, et les enfants les recopient).

Le jeudi 7 avril, la journée débute par un travail d'activité théâtrale, réunissant les classes de CE1, CE2, et CM1. Cette activité s'inscrit dans le projet d'activité culturelle (PAC), de l'Education Nationale. Les enfants ont auparavant travaillé sur le conte de Grimm de Blanche-Neige, puis étudié sa version moderne, Lylla de Pommeau. De ces lectures, ils mettent en place un scénario, qui permet de monter une pièce de théâtre.

Le groupe essaye de se remémorer l'histoire, et le travail fait le samedi précédent. Un enfant résume l'histoire à la classe au tableau. (Il met en œuvre des structures de grandes iconicités afin de détailler un peu l'histoire).

Puis on s'aide des affiches, qui synthétisent le scénario, par du texte, et des schémas symboliques. L'objectif est de bien mémoriser le texte, pour pouvoir ensuite le signer librement et pouvoir en imaginer la suite.

Un élève en venant signer une partie du scénario au tableau, signe face à l'affiche. L'enseignante (responsable pédagogique) l'imité pour lui faire comprendre que s'il signe dos à ses camarades, ils ne peuvent comprendre. A nouveau, on insiste sur l'importance d'être face à ses interlocuteurs, lorsqu'on signe.

Puis dans le résumé apparaît l'expression « à la queue leu-leu », l'enseignante demande aux élèves de définir cette expression, quelles sont leurs intuitions sur le sens de cette expression figée. Elle les met sur la voie en leur demandant comment sont perçus les gens qui marchent à la queue leu-leu. Les élèves répondent qu'ils sont en file indienne, l'un derrière l'autre (structure de transfert : "index suit index", " main de profil, 4 premiers doigts tendus "). Un garçon s'étonne du mot « queue » dans cette expression et dit qu'il n'avait pas compris. L'enseignante explique qu'il s'agit de marcher derrière quelqu'un, et fait l'analogie avec les animaux, qui ont des queues et qui se déplacent en suivant la queue du précédent. Les enfants échangent ensuite leurs idées sur le scénario, et proposent une suite. Cette activité met en avant leur compétence en imagination et les fait travailler sur la progression logique d'une intrigue policière afin que l'histoire soit cohérente. L'institutrice note sur une affiche la suite de l'histoire, construite au fur et à mesure par les échanges des enfants, qui s'accordent entre eux sur les événements. Cependant la fin n'est pas évidente à trouver : il y a deux avis, ceux pour qui l'histoire se termine bien et les autres pour qui elle finit mal. Puis l'institutrice leur propose de réfléchir aux décors de la scène, aux costumes des personnages et aux accessoires nécessaires. On peut constater à ce moment-là, l'enthousiasme grandissant des élèves à l'idée de monter cette pièce, et un certain amusement lorsqu'on parle de déguisement. Les idées fusent et leur imagination déborde, les signes virevoltent dans la classe.

Le vendredi, vers 11H, les élèves de CP font une dictée de vocabulaire : l'AVS signe à chacun des élèves trois mots distincts, qui sont en fait les signes standards des animaux (zèbre, ânon...) ou des verbes (être curieux...), tirés de l'histoire étudiée en classe. Et les élèves doivent les écrire en français sur leur cahier.

Ensuite l'une des élèves de CP (fille2) suit une séance de rééducation avec l'ortho-signe.

Ensemble, à partir d'un texte⁴⁴, elles travailleront la compréhension de l'histoire écrite, et s'attacheront à la traduction en signes (« comment signer ce que l'on a compris ? »).

Au fur et à mesure de la lecture, on explique le texte (transposition en LSF) : par exemple, l'ortho-signe demande à l'enfant que représente le pronom « ils ». L'enfant reprend le signe « qui », ce qui prouve qu'elle n'a pas bien compris la question. L'ortho-signe lui dit alors que cela reprend « ses amis », et lui montre les mots et liens sur le texte. L'enfant signe « ses amis », et l'ortho-signe voyant que ce n'est pas tout à fait clair dans la tête de l'élève, lui explique que c'est un moyen d'éviter la répétition de « ses amis ».

Afin d'évaluer la compréhension de l'élève, l'ortho-signe lui demande de chercher dans le livre, l'image correspondante à l'extrait qu'elle vient de lire. Pour l'enfant, la recherche est difficile, et y passe un certain temps. Dans l'extrait lu apparaissait l'onomatopée « plouf », (le personnage de l'histoire tombant dans l'eau), l'ortho-signe explique alors à l'enfant que ce mot "symbolise " la chute dans l'eau (bruit).

Ensemble elles poursuivent la lecture, l'élève signe mot après mot, et l'ortho-signe nous confie qu'elle a énormément progressé depuis le début de l'année, dans sa façon de signer (plus de précision dans la configuration des signes). A nouveau, l'enfant doit chercher l'image correspondante au texte, et au fur et à mesure qu'elle tourne les pages, elle décrit l'action de l'image.

Ensuite une nouvelle activité s'enchaîne : il s'agit d'un exercice d'écriture, faisant travailler à l'enfant sa mémoire et sa conscience graphiques.

L'enfant lit le mot, l'épelle à l'aide de la dactylogogie et enfin le signe, afin d'en définir le sens. Une fois le mot mémorisé, elle doit le réécrire sur son ardoise, sans le modèle. Puis avec l'ortho-signe, elle compare ce qu'elle a écrit et le modèle. Si elle a fait une erreur, elle le mémorise à nouveau et le réécrit. Les mots copiés étaient les suivant « pêcher, sais, loup, nager, l'eau, bateau »

Pour le verbe « nager », l'enfant avait écrit « anger » et pour « bateau », « baeu » : l'élève a quelques difficulté de mémorisation du à sa maladie, mais est aussi un peu dyslexique. Pour retenir l'écriture de « bateau », l'élève fit l'analogie avec « l'eau » : même graphie de la syllabe « eau », de plus « eau » et « bateau » entretiennent un lien sémantique « le bateau va sur l'eau ».

Ensemble ensuite, elles travailleront les mathématiques, mais là encore ce sont de nombreuses difficultés qu'éprouve l'enfant. Ce sont quelques exercices de logique, pour lesquels l'ortho-signe, laisse l'élève en autonomie, mais l'aide parfois à définir la consigne. On pouvait donc trouver les tâches suivantes : écrire du plus petit au plus grand les chiffres

⁴⁴ Le texte qu'elles travaillent est tiré d'un album jeunesse intitulé *Les Trois Loups*.

suyvants : 8, 3, 2, 5, 6 (exercice réussi) ; entourer douze fruits, l'ortho-signe lui ayant expliqué le sens de « entourer », l'enfant a tout entouré ; il en est de même dans cet exercice « entoure les pièces pour acheter le jouet à 5€ ; par contre pour l'exercice suivant, l'enfant ne s'est pas trompée car elle s'est aidé de petits cubes pour compter (elle comptera aussi à l'aide de ses doigts) : colorie les étiquettes qui font 6 ; lorsque la consigne est « compléter », l'élève ne la comprend pas. Enfin pour la consigne « colorie les points alignés », l'élève a colorié tous les points. On constate que l'enfant ne comprend que partiellement la consigne. N'ayant pas approfondi cette observation, nous ne détaillerons pas plus les difficultés de cette enfant car elles s'avèrent être de nature assez complexe.

A 14H, les élèves de CE2 retrouvent leur institutrice scientifique, pour une leçon sur les reliefs. Cette dernière a dessiné au tableau divers reliefs, et demande aux élèves de donner le nom de chacune de ces parties (mer, bassin/ plaine, colline, plateau, montagne). A l'aide d'un document, ils découvrent ensuite les « sommets arrondis », et de ce fait, la distinction entre montagne vieille et montagne jeune ("sommets pointus"). L'institutrice leur avait demandé à la lecture de cet article pourquoi certaines montagnes étaient arrondies et d'autres pointues, et les élèves avaient répondu, certains de façon très iconique, que c'était le temps qui faisait que les montagnes se tassaient. Puis sur une carte de France, les enfants repèrent les différents massifs.

L'institutrice débute ensuite une autre leçon, et introduit le thème en écrivant au tableau ces trois termes : les fleuves, les mers, les climats, et demande aux enfants d'aller mettre des exemples pour chaque catégorie (les enfants avaient déjà étudié ceci auparavant, et utilisent leur cahier. Ces activités sont faites dans le but de compléter la leçon mais aussi en vue des évaluations de la semaine suivante, en tant que révision et mise au point).

Deux élèves sont au tableau, le premier a écrit dans la colonne « les mers », « mer Méditerranée », sa camarade ajoute « la Manche ». Le premier lui fait alors remarquer que c'est un « n » et pas un « r », mais elle ne le croit pas, donc ils vont vérifier ensemble sur son cahier. Ensuite toujours cette même élève, écrit « Atlantique » (pour "Atlantique"), son camarade (le même) s'empare, et efface le mot, et lui dit qu'il ne s'agit pas d'une mer mais d'un océan, et qu'ici on ne leur demande que des noms de mers, et encadre au tableau pour insister le mot « mer ». Après discussion, ils se mettent d'accord, et écrivent ensemble « Océan Atlantique », puis « Mer du Nord »... distinguant ainsi les deux catégories.

En ce qui concerne les fleuves, l'institutrice reprendra chacun des fleuves écrits au tableau, et demandera aux enfants leurs intuitions sur la source possible de ces fleuves. Les enfants émettent alors des hypothèses, et sur une carte de France dessinée au tableau, l'enseignante leur prouve que leur hypothèses ne sont pas possibles (par exemple, un élève proposait que la source de la Garonne se situait dans la Manche ou la Méditerranée).

Le cours est ensuite interrompu quelques instants, par une responsable pédagogique entendante : elle fait lire à l'enseignante ce qu'elle a à dire, et l'enseignante traduit en LSF.

Il s'agit en fait d'un non respect des règles de vie au sein de l'école par les élèves (entendants et sourds), et que les professeurs en ont assez de répéter sans cesse les mêmes consignes (chahut, bousculade, bagarre...). Et son intervention est donc le dernier avertissement avant que soient mises en place de réelles sanctions.

Ceci engendre ensuite une discussion sur les règles à respecter, et l'institutrice de ce fait leur dit que dorénavant, elle ne fera plus d'expériences ou manipulations scientifiques avec eux car ils ne sont pas assez disciplinés et concentrés pour ces travaux, et qu'à elle aussi ça lui est insupportable. Ceci marque une pause à la leçon, car l'institutrice les laisse méditer sur la conséquence de leurs actes. Certaines élèves se mettent à pleurer de déception, et accusent ceux qui sont les plus désobéissants.

Le calme revenu, la leçon reprend. Dans la colonne des climats, un élève a écrit « baromètre, thermomètre, pluviomètre, anémomètre ». L'institutrice lui demande alors pourquoi il a écrit ceci, et ce dernier répond qu'il a recopié son cahier...L'enseignante lui dit alors qu'il s'est trompé et revient sur l'explication de « climat » en lui montrant la partie de la leçon sur son cahier. Un autre élève corrige donc ce qu'a écrit son camarade et remplace par « océanique, continental, méditerranéen, montagnard ».

Afin d'évaluer la compréhension des élèves, l'enseignante leur demande de définir chaque climat, d'en donner les caractéristiques essentielles (par exemple : est-ce qu'il pleut beaucoup, est-ce que l'été est très chaud...).

Les élèves de cette classe de CE2 sont des élèves très intéressés, et il y a de nombreuses interactions entre le professeur et les élèves, mais aussi entre les élèves entre eux. Les échanges sont riches car ils sont avides de savoir, et nous constatons que le niveau de langue des signes est aussi plus élevé que dans les autres classes, c'est-à-dire que leur LSF est plus riche de part la motivation des enfants. Cette différence est probablement due au fait que la majorité de ce groupe est née de parents sourds, et la LSF est par conséquent leur langue maternelle⁴⁵, à la différence des autres classes où la majorité des enfants est née de parents entendants (cf. tableau ci-dessus).

⁴⁵ Nous considérons comme langue maternelle, la langue que l'enfant reçoit de ses parents, et considérons comme langue première la première langue de l'enfant. Dans certains cas la langue maternelle est la langue première (enfants sourds de parents sourds transmettant la LSF, ou enfants entendants de parents entendants transmettant la langue orale). Mais dans le cas de l'enfant sourd de

2.3.2 La classe de CE1 –CM1

Les CE1 font une évaluation sur les mesures : c'est donc un travail en autonomie qui regroupe les notions du programme vues durant la période de janvier à mars.

L'évaluation comporte plusieurs exercices aux consignes variées : additionne (addition à deux chiffres), mesure les segments suivants, écrits en lettre les nombres, répond aux questions (compréhension de texte comportant des données numériques, où interviennent des calculs de type additif), complète le tableau « en avançant ou en reculant » (addition – soustraction), décompose le nombre suivant, et divers problèmes à résoudre à l'aide de schéma, dessin (représentation de l'énoncé) ou non.

En ce qui concerne les CM1, ils travaillent avec l'AVS sur un texte, dans lequel il s'agit de repérer les substantifs. A partir de ces noms, que l'AVS écrit au tableau, les élèves, par le biais de la dactylographie, et de la LSF, doivent trouver l'adjectif (masculin et féminin) correspondant au substantif : par exemple : vivacité → vif/ vive, politesse → poli /polie, ponctualité → ponctuel/ ponctuelle.

Elle fait ensuite remarquer aux élèves, qu'à la forme du féminin, les mots prennent souvent la marque morphologique « le », soit deux « l » au total dans le mot, elle fait notamment l'analogie avec *ele vs elle et il vs *ill.

Ensuite l'AVS écrit à l'aide des élèves les généralisations sur le passage du masculin au féminin : -t → -te, -il → -ille, -el → -elle, -il → -ive, -eux → euse.

Puis ils corrigent ensemble l'exercice de départ : l'AVS fait le signe standard du nom en question, relevé dans le texte, puis écrit au tableau les adjectifs correspondants.

Une interaction entre élèves permet la mise au point sur le signe « féminin » : une élève pour signifier « féminin » faisait le signe standard « femme », et son camarade (enfant à la surdité évolutive donc entendant) lui montre que « féminin » se signe "comme ça" en labialisant le nom. A propos d'un nom, l'AVS leur demanda leurs intuitions sur l'adjectif correspondant et, et à propos d'un adjectif, leur avis sur les différentes formes de celui-ci: il s'agissait du nom « homme » qui devient à la forme adjectivale « humain » et de l'adjectif « nouveau » qui a trois formes « nouveau, nouvel, nouvelle ». En ce qui concerne l'adjectif, les élèves ne comprenaient pas l'utilité de la forme « nouvel ». L'AVS leur donne donc un exemple et fait le rapprochement avec l'article démonstratif « ce » vs « cet ». Les enfants se rappellent alors que la forme « cet » s'emploie lorsque le mot qui suit commence par une voyelle et

parents entendants, la langue maternelle est le français oral, alors que sa langue première sera (et doit être) la LSF.

comprennent que pour l'adjectif il en est de même et donnent à l'AVS des exemples (« nouvel ami, nouvel oiseau, nouvel homme... »). L'AVS leur montrera aussi le rapport avec l'adjectif « beau » qui a lui aussi trois formes « beau, bel, belle ». Enfin elle écrira au tableau les devoirs à faire pour la semaine prochaine⁴⁶.

A 14H, les CM1 commencent par une séquence de sciences, qui porte sur le vocabulaire relatif au volcan. L'institutrice écrit tout une liste de vocabulaire au tableau : éruption volcanique, cheminée, magma, éruption calme, vulcanologue, cratère... et demande aux élèves ce qu'ils signifient. Les élèves lui répondent en faisant le signe standard s'ils le connaissent ou se servent de la grande iconicité.

Puis ils travaillent sur un texte à caractère scientifique dont le titre est "Pourquoi peut-on comparer une coulée de lave à une coulée de chocolat ?" Les élèves lisent attentivement le texte et essayent de répondre à la question posée en titre. L'institutrice reprend en suite le texte en le signant et en l'expliquant. Elle interroge en même temps les élèves pour s'assurer de leur compréhension, sur des mots précis en général. (Notions parfois abstraites pour l'enfant qu'il faut iconiquement traduire). Elle notera aussi le vocabulaire essentiel du texte au tableau et répondra à la question (réponse rédigée au tableau). Elle expliqua ainsi aux élèves le rapport de liquide à solide, lorsque la lave et le chocolat refroidissent. Elle mis notamment l'accent sur la distinction « un solide » vs « solide » (signes distincts en LSF, comme la notion n'est pas la même dans l'esprit de l'entendant).

Puis vers 15h, les CE1, rejoint par les CP, assistent à une initiation à SignWriting (système d'écriture de la LSF), animé par Marianne STUMPF (sourde brésilienne, en France pour présenter son travail de recherche sur ce système)

A l'aide d'images de configurations différentes de la main, les enfants doivent essayer de dessiner la représentation en SignWriting (Plusieurs symboles⁴⁷ ayant déjà été introduits auparavant, les bases sur la représentation de la configuration ont aussi été vues).

Elle intervient auprès de chacun, vérifiant leurs représentations. Dans le cas où la représentation est erronée, elle pousse l'enfant à repenser à la configuration et lui explique les symboles correspondants. Puis à l'aide d'un photocopié, elle leur expliquera l'importance de transcrire en partant du locuteur (donc de soi) et non de celui qui regarde les signes (l'interlocuteur) car le point de vue change. La bonne représentation, ou écriture est celle que perçoit le signeur. Ainsi lorsque je signe par exemple le chiffre 5, le symbole correct est le

suivant  (locuteur gaucher, où la configuration de la main est 5 doigts tendus, et le

⁴⁶ La référence bibliographique, à partir de laquelle l'institutrice élabore ces leçons de français est le manuel intitulé *Le nouvel atelier de français, cycle 3, CM1*, de D. ROURE, paru en 2000 aux éditions BORDAS.

⁴⁷ Cf. annexes pour les planches de symboles.

locuteur perçoit le dos de sa main (couleur noire) qui est à la verticale), alors que, ce que l'interlocuteur perçoit se traduit par ce symbole ⁴⁸ (configuration de la main où les 5 doigts sont tendus (inversion de l'orientation des doigts, et donc l'interlocuteur perçoit la paume de main (couleur blanche)).

S'ajoute à ceci, un nouveau symbole « * » qui représente le contact (par exemple : dans le signe « toucher », le majeur vient toucher une fois le dos de la main dominée, il y aura donc une " * "). Afin de vérifier leur compréhension, Marianne leur montre des signes en SignWriting, et les enfants doivent les signer en LSF. Ensuite à partir des symboles distribués, les élèves essaient de les reproduire à leur tour (lignes d'écriture).

Marianne fait ensuite des signes de la LSF, un signe différent à chaque élève, et ils doivent les représenter en SignWriting. Puis chacun leur tour, ils vont le représenter à l'écrit au tableau afin que les autres élèves recopient aussi cette transcription.

Un élève voulait annoter le signe « au revoir » mais s'est trompé, malgré une bonne intuition, car il ne connaissait pas les symboles appropriés au mouvement du signe. Marianne introduit donc un nouveau symbole, puis un autre où elle leur demandera d'abord leur intuition sur la signification possible de cette annotation (symbole représentant le détachement/ éloignement de la main du corps). Après leur avoir expliqué ces symboles, elle leur demandera de s'entraîner à annoter à partir d'images symboles.

A 16H, après la récréation, Marianne initie aussi les CM1 à ce système d'annotation.

Aujourd'hui, elle leur propose d'apprendre, de s'exercer au Sign Writing de façon ludique : d'un côté de la table se trouve face cachée, des étiquettes de symboles, et de l'autre face cachée aussi, des étiquettes de configuration de la main ; le but du jeu est de retrouver les paires symbole-configuration. Cette activité permet aux enfants de mémoriser les symboles en fonction des configurations et ce de manière indirecte car cela passe par le jeu.

Après le jeu, comme pour les CP / CE1, Marianne leur apprend qu'annoter en SignWriting, c'est transcrire ce que « je perçois », soit annoter le point de vue du locuteur et pas de l'interlocuteur. Puis comme leurs camarades, ils s'exerceront à annoter et à réfléchir sur l'annotation de quelques signes de la LSF. Ceci en fonction des signes transcrits, fera l'objet d'introduction de nouveaux symboles. A la différence cependant des plus jeunes, Marianne pousse les CM1 à développer d'avantage leur réflexion quant à la manière (ou aux manières) de coder un signe. Les signes choisis par les CM1 sont aussi plus complexes que ceux des CP et CE1, et requièrent de ce fait plus d'explications et des symboles. Mais nous

⁴⁸ Cf. <http://www.signwriting.org/>

constatons que les enfants comprennent rapidement et sans difficulté apparente ce système d'écriture, et sont impatients d'apprendre tous les symboles.

Enfin le vendredi matin, les élèves de CE1 et CM1 rejoints par les CE2, mettent en place leur pièce de théâtre. Un professionnel entendant, metteur en scène, assisté d'une interprète leur apporte la technique lors de cette répétition. Les rôles sont déjà attribués et les enfants incarnent tout à fait bien leur personnage. La pièce se déroule une première fois, puis le professionnel donnera ses critiques et l'on reviendra sur des scènes précises à travailler. L'interprète a fort à faire car le metteur en scène ne cesse de se déplacer pour indiquer aux enfants de se positionner, de faire comme ça ou comme ci...ce n'est pas évident car l'on connaît l'importance d'être face à ses interlocuteurs en LSF. Ensuite afin de travailler en détail une scène, il propose aux enfants de se mettre par groupe de trois ou quatre et de jouer entre eux cette scène : ils doivent en fait réfléchir à la démarche, et aux actions possibles de quatre personnage de l'histoire qui marchent à la queue leu-leu.

On remarque que l'imagination des enfants ne manque pas et que chacun est vraiment excité à l'idée de jouer cette pièce à la fois comique et dramatique.

Le scénario, comme nous l'avons vu, est l'adaptation de deux contes étudiés en classe, dont le but est d'en faire une représentation théâtrale publique à la fin du mois de mai.

Cette pièce vise à la fois un public sourd et entendant (300 personnes environ), et de ce fait le groupe a choisi de ne pas utiliser de LSF dans la pièce, mais de favoriser le mime et l'expression corporelle. Et nous constatons que les enfants s'en sortent à merveille, puisque ne connaissant pas tout à fait l'histoire, nous avons pu tout comprendre.

Lors de cette activité, l'enseignante interviendra auprès de quelques élèves afin de les replacer face à l'interprète (importance d'être face à face, et/ou les a replacer dans le but de leur dire qu'il fallait écouter !). Cet exercice permettra aussi aux enfants de mémoriser l'histoire et de se mettre d'accord sur la fin de la pièce (c'est une fin heureuse qui a été collectivement décidée).

Enfin le vendredi après-midi, deux élèves de CE1 (fille5, fille6) rejoignent deux élèves de CP (fille2, garçon1), pour retrouver leurs camarades de maternelle (GS et MS), car le groupe est intégré au projet LS-Script (Cf. chapitre 1, 1.7).

Cette séquence est filmée (2 caméras, une axée sur l'enseignante et la seconde sur le groupe d'enfants), et un interprète est présent dans le but de connaître le contexte vidéo, qu'il doit transcrire, pour le projet.

L'enseignante de maternelle rappelle brièvement ce qui a été vu la semaine dernière à propos de l'Histoire de l'Écriture.

Elle demande alors aux enfants s'ils aiment écrire en français, ou s'ils ont envie d'apprendre pour les plus jeunes. Les élèves lui confirment alors leurs envies. Elle leur demande ensuite si l'écriture de la LSF est la même que celle du français. Les enfants lui répondent que pour la LSF, il s'agit de dessin. (Les enfants distinguent alors lettre et représentation (symbole) iconique).

Puis elle interroge les enfants sur la nécessité d'écrire pour les sourds. Certains répondent que c'est important pour être "grand", d'autres que ça permet le dialogue (par lettres). (L'institutrice développe leur idée, reformule en fait ce qu'ils veulent exprimer.)

Puis elle cherche à savoir si les enfants connaissent d'autres systèmes d'écriture que les nôtres. Un enfant cite l'écriture chinoise et essaye d'expliquer qu'il s'agit d'idéogrammes.

De ce fait, l'institutrice leur montre sur deux affiches, les différentes écritures du monde, où chaque type d'écrit est associé à un visage de personnage typique du pays, ou de la culture concernés. Les enfants découvrent ensemble et observent de près les différents styles comme les hiéroglyphes, ou l'écriture chinoise, ou l'arabe, pour lequel l'institutrice précise qu'il se lit de droite à gauche. Ceci permet aux enfants de s'ouvrir vers l'écrit mais les sensibilise aussi aux différences des cultures.

Enfin elle les questionne sur l'origine de la LSF. Un ou deux enfants argumentent que la LSF n'existait pas, car les sourds étaient éloignés les uns des autres, mais après lorsqu'ils se sont rencontrés, cela leur a permis d'échanger et donc de construire la LSF. Nous remarquerons ici l'échange intéressant de ces enfants déjà érudits sur leur culture.

Par une autre activité ensuite, l'enseignante les sensibilise aux différentes écritures des langues. Dans un premier temps, elle leur montre cinq images, où sont représentés un chien, un chat, une maman, un téléphone et un écureuil, et leur demandent s'ils savent écrire le mot en français correspondant à l'image. Les plus âgés répondent en épelant un ou deux mots. Puis elle reprend chaque image, et pour chacune leur montre un écrit dans une langue différente du français, en précisant la langue d'origine : chien → hund (en allemand), chat → cat (anglais), maman → mama (en italien), ...

Pour conclure cette séquence et finir la journée calmement, elle propose aux enfants un jeu de mémorisation, où il s'agit de retrouver parmi un lot d'images (face cachée sur la table) les couples de personnages égyptiens (momie –momie, Toutankamon-Toutankamon...).

Le jeu fini, les CP et CE1 retournent à leur école, accompagnée de l'ortho-signe et d'une AVS, pour retrouver leurs parents.

Au travers de ces observations, nous nous rendons compte qu'il s'agit là de classes à la fois ordinaires et peu communes. En effet ces classes suivent le programme scolaire proposé par l'Education Nationale (les disciplines enseignées sont les mêmes : français, mathématiques, sciences, histoire, géographie et LSF) et les cours se déroulent presque

comme dans une classe entendante, à la seule différence que la langue de communication est la langue des signes, et que quelques activités se font en intégration tels que l'EPS, les arts plastiques et parfois les sciences. Les enfants de ces classes sont des enfants qui parlent, jouent, interagissent en classe...comme tout autre enfant du même âge.

L'effectif des classes se trouvent néanmoins restreint du à la spécificité de la langue, qui impose que chaque signeur regarde ses interlocuteurs et vice versa, pour recevoir le message et du aussi au manque d'informations de l'existence de telles classes. Une bonne communication dépend par conséquent de la disposition de la salle de classe et de l'emplacement des élèves (en arc de cercle en général, ce qui permet à l'enseignant de s'adresser à chacun d'eux, et à chaque élève de regarder à la fois en face à face son professeur et ses camarades).

En ce qui concerne, le caractère inhabituel de cette structure, ce n'est autre que l'accueil d'enfants sans arme de langage, qui nécessitent une multitude de repères, afin de pouvoir se construire. Nous avons soulevé ce problème, lorsque la responsable pédagogique parlait de "réparer" ces élèves en difficulté, ce qui demande une attention particulière, un travail et un soutien personnalisés pour l'élève. (Cf. séance de l'ortho-signé) La source de ce que l'on peut caractériser de difficulté, provient de l'orientation de départ de l'enfant : éducation pro-oraliste ou pro-LSF ? Le problème n'est toujours pas résolu, car les parents d'enfants sourds n'ont toujours pas accès à l'information : dans quelle structure doit-je inscrire mon enfant afin qu'il évolue au même titre que tout enfant ? Pourquoi favoriser la LSF pour cet enfant sourd profond ?...

De telles associations et structures comme IRIS, se battent depuis des années contre ce manque d'informations et luttent afin que les services médicaux soient aussi plus compétents, c'est-à-dire plus informés sur les solutions éducatives adaptées à cet enfant sourd.

Mais tant que ces classes ne seront pas nationalement officielles et officieuses, le système ne pourra se développer (bien qu'il évolue en son sein) et l'information ne pourra se diffuser. Nous tenterons donc dans le prochain chapitre de défendre cette éducation bilingue et le droit à l'enfant sourd à sa langue naturelle, la LSF.

D'un autre point de vue, afin que ces classes se maintiennent et se développent en France, il est nécessaire que les personnes sourdes ait accès à une formation d'enseignement de la LSF en milieu scolaire telle que l'avance la Suède par exemple. Cependant quelques rares et uniques formations permettent à ces personnes, souvent écartées des études supérieures, d'obtenir un diplôme d'enseignant de langue des signes. C'est le cas de la licence professionnelle « enseignement de la LSF en milieu scolaire » ouverte depuis la rentrée universitaire 2004, à l'Université Paris VIII, dans le cadre d'une formation permanente. La présentation de cette formation sera l'objet de notre troisième point.

3. Une nouvelle formation des enseignants de LSF

En France, toute personne handicapée (aveugle, handicapé moteur...) a droit d'intégrer une formation amenant à être professeur des écoles (CRPE) et enseignant du secondaire (CAPES⁴⁹). Seule les personnes sourdes n'y ont pas accès, dû à la spécificité de la surdité (un enseignant sourd ne peut entendre l'alarme au feu, un élève qui est tombé...). Ces arguments ne sont que de faux prétextes, puisque comme nous avons pu nous en rendre compte, une personne sourde est tout à fait capable de gérer une classe, lorsque l'environnement est adapté à la spécificité de cette personne.

Quelques rares formations existent en France, principalement sur Paris, et permettent aux personnes sourdes d'avoir un statut d'enseignant de LSF telles que le DPCU « spécialisation d'enseignement de la LSF » et celle de la licence professionnelle « enseignement de la LSF en milieu scolaire » que nous présentons ci-après, toutes deux sont proposées par l'Université Paris VIII, sous la responsabilité de C.CUXAC.

3.1 Présentation et observation de la Licence Professionnelle de l'Université Paris VIII

La licence professionnelle « enseignement de la Langue des Signes Française en milieu scolaire » a vu le jour en septembre 2004 dans les locaux de la Formation permanente de l'Université ParisVIII.

Cette formation est l'œuvre d'une étroite collaboration de plusieurs partenaires, sous la responsabilité pédagogique de C.CUXAC, professeur des Universités et enseignant à l'Université paris VIII.

Cette équipe pédagogique, sourde et entendante, pluridisciplinaire, comprend onze responsables d'unité d'enseignement (UE) issus de différents pôles professionnels, qui sont aussi enseignants dans le cadre de la licence:

- Hervé Benoît, inspecteur au ministère de l'Education Nationale, CNEIFEI-INU, responsable de l'UE « Contexte socioéducatif »,
- Fabrice Bertin, CNEIFEI-INU, responsable de l'UE « Histoire et Culture des sourds »,
- Dominique Boutet, maître de conférence en sciences de l'information et de la communication, Université d'Evry, responsable de l'UE « Méthodologie de la recherche et conduite de projet »,

⁴⁹ CRPE : Concours de Recrutement de Professeur des Ecoles

CAPES : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire.

- Alain Brun, psychologue, CNEIFEI-INU, responsable de l'UE « Développement psychologique et communication »,
- Cyril Courtin, chargé de recherche en psychologie cognitive au CNRS, responsable de l'UE « Diversité des champs et des approches en psychologie » ainsi que celle d'« Acquisition du langage et conceptualisation »,
- Christian Cuxac, professeurs des sciences du langage, Université Paris VIII, responsable de l'UE de « Linguistique générale »,
- Brigitte Garcia, maître de conférence information communication, Université NancyII, responsable de l'UE « Approche contrastive des genres discursifs en LSF et en français écrit »,
- Véronique Geffroy, doctorante en linguistique, Université Paris VIII et interprète professionnelle, responsable de l'UE « Diversité des champs et des approches en psychologie » ainsi que de celle d'« Acquisition du langage et conceptualisation »,
- Rachid Mimoun, enseignant de LSF, directeur de l'association Visuel-Langue des Signes, responsable de l'UE « Didactique de la LSF » ainsi que de celle de « Pédagogie générale et psychopédagogie »,
- Marie-Anne Sallandre, maître de conférences en Sciences du langage, Université Paris VIII, responsable de l'UE de « Linguistique générale » et de « Linguistique appliquée de la LSF »,
- Anne Vanbrugge, CNEIFEI-INU, responsable de l'UE « Didactique de la LSF » ainsi que de celle de « Pédagogie générale et psychopédagogie ».

On distingue par conséquent quatre domaines d'enseignement (420h au total) : Linguistique générale et appliquée, Lettres, cultures et diversité des pratiques langagières, Psychologie de l'enfant et approches cognitives et enfin Pédagogie, sociopédagogie et didactique.

Un cinquième domaine dédié à la conduite de projets s'ajoute à ces enseignements, et se compose d'un projet tutoré (150 heures) et d'un stage en milieu professionnel de seize semaines.

Cette licence professionnelle a pour objectif de former des formateurs dotés d'une très bonne maîtrise de la langue des signes française à l'enseignement de cette langue dans les premier et second degrés de la scolarité.

Elle répond à deux nécessités :

- garantir la qualité de l'enseignement de la LSF aux enfants et adolescents (sourds et entendants) des premier et second degrés ;
- conférer un statut et une qualification universitaires cohérents et reconnus aux formateurs enseignant cette langue, ceux-ci n'en disposant pas à l'heure actuelle.

Elle permet d'élargir le champ d'application des formateurs enseignant la LSF à un public scolaire qui, actuellement, ne bénéficie de la compétence d'aucun personnel Éducation Nationale qualifié à ce niveau.

La licence s'adresse aux étudiants issus :

- du diplôme d'expertise délivré par le CNEFEI
- du DPCU délivré par Paris 8 - Formation Permanente
- des DEUG, DUT, DEUST, BTS, sans distinction disciplinaire mais à la condition expresse que les candidats justifient d'une très bonne maîtrise de la LSF.

Le diplôme est pensé pour permettre une articulation à une licence d'enseignement (de la LSF) qui pourrait donner l'accès à un concours de recrutement (CAPES) comme il en est pour les langues vivantes.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons eu la primeur d'observer le fonctionnement de cette formation et suivre ainsi la quinzaine d'étudiants présents à cette licence.

Les étudiants sont âgés en moyenne d'une trentaine d'année et ont déjà eu une expérience d'enseignement de la LSF. Cependant tous ne sont pas issus de structures bilingues du type IRIS, ce qui conduira certains d'entre eux à augmenter leur nombre d'arguments en faveur de ce bilinguisme et d'autres à adapter désormais, leurs méthodes dans leurs structures éducatives d'accueil.

Comme nous pouvons le constater, la formation dispense des enseignements complets de par les quatre grands domaines sélectionnés. Les cours s'apparentent à ceux dispensés en milieu universitaire pour les étudiants désireux de se présenter au CAPES. Autrement dit les cours ne sont pas simplifiés pour ce public sourd, mais bien au contraire, d'autant plus que ces personnes sont avides de connaissances, n'ayant pas eu la chance d'accéder auparavant à de telles formations.

Les étudiants étaient en effet très intéressés par les nombreux séminaires, et dans les séances auxquelles nous avons pu assister, l'interaction enseignant/ étudiants était très riche, comme celle au moment des pauses entre les étudiants qui ne cessaient de s'interroger sur les contenus des séminaires. L'impression ressentie, au travers de ces échanges, est celle d'une porte qui est toujours restée fermée et qui aujourd'hui s'ouvre en grand pour eux. Pour être plus claire, nous entendons que ces personnes n'avaient jamais ou peu eu accès à de telles informations et comprennent aujourd'hui de façon plus explicite tout un ensemble comme par exemple le système linguistique (LSF et Français), la psychologie de l'enfant, les méthodes d'évaluation... Nous ne tenons pas à réduire ces étudiants à des personnes ignorantes, mais nous souhaitons soulever un problème récurrent, celui de l'accessibilité des personnes sourdes à l'information et aux formations professionnelles. A ce propos, un colloque à Toulouse intitulé « les aides humaines et

technologique à la communication des personnes sourdes » (Avril 2005) n'a cessé, par ces divers conférenciers, de prouver le manque d'accessibilité à l'information pour les personnes sourdes. Ce colloque avait entre autre comme objectif de montrer les nouveaux moyens mis en œuvre, pour que les sourds aient accès à l'information (service d'interprétariat à distance par exemple...) et ce tant dans le milieu social, médical, culturel qu'éducatif.

Les étudiants de la licence professionnelle sont donc des personnes à part entière, issues du milieu de l'Education et compétentes dans ce domaine, ou d'autres secteurs plus ou moins liés à l'Education, mais qui n'avaient jamais eu droit pour la plupart à une réelle formation de l'enseignement, d'où cet intérêt profond, de nombreuses interactions et interrogations.

A ce titre, certains cours étant interprétés, une relation inattendue s'est installée entre les étudiants et moi-même : afin de mieux suivre la version signée, les étudiants m'ont demandé de prendre des notes pour eux. Ils pouvaient ainsi s'en tenir à l'interprétariat et compléter leur compréhension avec la version écrite. A nouveau, cet échange marque l'intéressement des étudiants de cette première promotion.

Ce diplôme de licence professionnelle entre par conséquent dans l'histoire de l'éducation des sourds, puisqu'à ce jour, comme nous le savons, aucun autre diplôme ne donne cette reconnaissance à l'enseignant de LSF (les autres titres étant « moniteur de LSF », « enseignant contractuel »...), et permet aussi que ces enseignants aient une réelle formation à l'enseignement et n'arrivent pas comme la plupart, sans bagage dans une classe d'enfants sourds, apprenant "sur le tas" leur métier.

Les questions que l'on peut se poser à présent sont : est-ce que cette formation va permettre à ces personnes d'intégrer la voie ordinaire du type IUFM, CAPES, ou ce diplôme sera-t-il le diplôme qui conduit à l'enseignement de LSF, au même titre que les formations proposés aux entendants pour être par exemple enseignant spécialisé ? Il s'agit d'un réel problème de fond qui concerne une remise en question du système mis en place par le Ministère de l'Education Nationale et le Ministère de la Santé.

Suite à nos observations, nous avons voulu recueillir l'avis de quelques étudiants sur la formation, sur leur expérience professionnelle et sur l'enseignement bilingue LSF/ français (écrit).

3.2 L'avis des étudiants

Suite à nos observations sur la licence professionnelle, nous avons voulu connaître ce que les étudiants ont pensé de cette formation et quels étaient leurs points de vue quant à l'enseignement bilingue LSF/ Français (écrit).

C'est au travers d'un questionnaire (cf. annexes), que nous avons recueillis leurs impressions, et nous proposerons dans ce paragraphe, une synthèse de leurs réponses.

La plupart des étudiants sont issus du monde de l'Education et arrivent des quatre coins de l'hexagone (Toulouse, Mulhouse, Nancy, Paris et région parisienne...). Les niveaux d'études sont assez hétérogènes malgré leur intérêt commun pour l'enseignement et leur expérience dans l'enseignement de la LSF.

En effet certains ont déjà un niveau BAC + 5 (DESS), alors que d'autres arrivent avec un niveau BAC+2 (BTS, DPCU (LSF),...), d'autres encore ont obtenu une licence universitaire (Sciences de l'Education), ou ont un statut d'aide médico-pédagogique. Malgré la divergence dans leur parcours, tous (ou quasiment) sont professeurs (fonction vs statut) de LSF, formateur, ou bien encore moniteur de LSF. De nombreux termes qui recouvrent cependant la même fonction « transmettre la / en LSF ».

Toutes ces personnes (quatre hommes, neuf femmes) âgés de 30 à 45 ans, se sont inscrites à cette formation continue, dans le but d'apprendre (ou réapprendre), d'approfondir leurs connaissances en linguistique générale et de la LSF, et aussi dans celui d'acquérir de nouvelles bases pédagogiques, afin de mieux adapter leur enseignement à l'enfant sourd.

D'autre part, beaucoup suivent avant tout, cette licence dans l'optique d'avoir un statut reconnu nationalement, celui de « professeur titularisé d'enseignement de et en LSF », car pour la plupart d'entre eux, comme nous le savons, malgré un certain niveau d'études, leur reconnaissance en tant qu'enseignant n'est pas officielle (Cf. terminologie précédente).

En ce qui concerne la formation en elle-même, la plupart des étudiants l'ont trouvée intéressante, surtout sur le plan linguistique, leur permettant de mieux connaître leur propre langue, la LSF (théorie de l'iconicité...); certains même affirment que cela leur a apporté « une autre vision de la langue des signes », à l'heure où d'autre encore aimerait pousser la réflexion, pour établir une meilleure comparaison entre la LSF et le Français.

Il est évident pour ces étudiants, plus expérimentés dans le domaine que d'autres, que cette formation s'avère être « un tronc fondamental de savoirs par lequel tous les enseignants de la LSF doivent passer » (J.L. Brugeille), et qu'il s'agit en fait « d'une formation normale » apparaissant comme « un plus pour les sourds » (R. Ntounta). On se rend compte au travers

de ces propos de l'importance capitale et du besoin qu'ont les personnes sourdes à être formées, et surtout dans le milieu éducatif.

Par contre sur l'apport pédagogique, les avis divergent : pour certains, la formation leur a apportés de bons repères, complétant par exemple leur formation du DPCU « enseignement de la LSF », alors que pour d'autres, les contenus n'étaient pas assez détaillés, ne permettant pas à de jeunes enseignants « d'élaborer de façon claire une séquence pédagogique, de faire des activités très diversifiées et de créer des stratégies de communication dans la classe ».

On note à nouveau le manque en matière de pédagogie de la LSF, certains s'attendant même à rencontrer des programmes d'évolution pédagogiques de la LSF. Cette lacune didactique est due à l'intérêt récent pour la LSF, et d'autre part au caractère novateur des sciences de la didactique.

En ce qui concerne le bilinguisme sourd, les étudiants le définissent en ces termes pour la majorité « personnes qui parle deux langues », avec plus ou moins de précisions : certains parlent de « deux langues maternelles », de « deux langues de communication » ou bien encore de « deux langues vivantes (ou mortes) ».

Les étudiants s'accordent sur une définition conceptualisée et adoptent le point de vue de P. DALLE, c'est à dire considérer la LSF comme Langue première, base de tout autre apprentissage, et le français en Langue seconde.

Néanmoins les opinions se distinguent lorsqu'il s'agit de définir l'éducation bilingue de l'enfant sourd. Pour les premiers, il s'agit clairement d'un enseignement en LSF et de la LSF, et du français écrit (certains cite en exemple les classes IRIS), l'enseignement donc de deux langues « en alternance ou en simultanée, à condition qu'elles soient équitables et évaluées » toutes les deux.

Pour les seconds, cette définition reste floue, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'enfant sourd de parents entendants, et d'autres parlent de l'enseignement de la LSF et du français écrit et oral.

Tous s'accordent cependant sur la nécessité de l'enseignement « d'abord en LSF » qui permet à l'enfant sourd d'avoir une première langue.

Sur le plan didactique, les futurs enseignants souhaitent que cette discipline apporte la (ou les) « meilleure(s) méthode(s) pour enseigner et permettre à l'enfant sourd une bonne acquisition de la langue des signes ». Certains même de part les réflexions au cœur de la formation, proposent des idées intéressantes, et rejoignent notre point de vue sur la question, à savoir « adopter une pédagogie active », qu'il s'agit d'un enseignement qui doit tenir compte des « besoins et des capacités (psycho-cognitives) de l'enfant ». D'autres encore plus orientés vers un domaine comme F. Masson (DESS de nouvelles technologies

et handicaps sensoriels et physiques) parle d'élaborations de supports pédagogiques tels que des livres de grammaire de LSF, d'autres proposent un collectif d'enseignants sourds et entendants et de chercheurs pour construire cette jeune discipline, et J.L Brugeille précise que ce travail collectif « doit être financé par l'Etat, puisque la Loi du 11 février 2005⁵⁰ la stipule ».

Les avis convergent aussi sur la présence nécessaire d'un référent sourd, l'enseignant sourd signant auquel ils attribuent les qualités suivantes :

- maîtrise (parfaite) de la LSF (du point de vue linguistique et pratique)
- référent en matière de culture sourde
- issus de formations universitaires adéquates telles que la Licence professionnelle, ou l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres), et le CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement dans le Secondaire), c'est-à-dire avoir un niveau Bac + 2 au minimum.
- connaisseur de la psychologie de l'enfant
- pédagogue (analyser, évaluer, adapter...)
- ouvert d'esprit et flexible (écouter l'enfant, l'aider dans ses difficultés...)

Enfin il est évident pour ces personnes directement impliquées dans le système qu'il faut opérer des changements dans le milieu éducatif.

Le premier changement essentiel doit venir des établissements accueillants l'enfant sourd qui, à 90%, favorisent une pédagogie axée sur l'apprentissage du français oral et sur la rééducation et réparation de l'enfant.

Cette modification ne peut avoir lieu sans un changement de mentalité de la part du corps éducatif spécialisé.

Ainsi tous s'accordent à nouveau sur la nécessité de l'enseignement bilingue où la LSF est la langue première, langue d'enseignement comme nous l'avons dans cette étude.

Un autre changement clé concerne la formation et la reconnaissance officielle, par conséquent, des enseignants sourds. En effet comme nous l'avons mentionné, à l'heure actuelle, rares sont les formations diplômantes auxquelles les personnes sourdes ont accès pour entrer dans l'enseignement. Tout ceci repose aussi sur la conception de telles formations et passe par l'élaboration d'une didactique de la ISF (supports pédagogiques, programmes, évaluation...)

⁵⁰ LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

Enfin J.L. Brugeille, issu du groupe militant IRIS, ajoute et conclut qu' « il faut provoquer une révolution éthique au sein du corps médical qui est trop ancré dans l'éducation des enfants sourds ».

Tous ces commentaires et toutes ces critiques nous confortent dans l'idée qu'il existe bel et bien une demande, un besoin dans le domaine de l'éducation bilingue de l'enfant sourd, en matière de didactique. Nous avons pu constater aussi que ces futurs enseignants officiels ne souhaitent qu'une reconnaissance de leur statut, ceci dans le but de développer et améliorer l'éducation bilingue (LSF/ Français écrit) de l'enfant sourd, évitant aux générations suivantes les méthodes actuelles, issues du mouvement oraliste, inadaptées aux besoins spécifiques de l'enfant sourd.

Notre recherche œuvre dans ce sens. Nous avancerons donc dans la dernière partie, des arguments en faveur de l'enseignement de la LSF en tant que langue première dans l'éducation de l'enfant sourd et nous proposerons une réflexion vis-à-vis de son approche sur le plan pédagogique et didactique tout au long de ce chapitre.

TROISIEME CHAPITRE

**Apports divers de l'éducation
bilingue LSF/français écrit et
réflexion didactique sur
l'enseignement des langues**

1 Pourquoi favoriser l'enseignement de la LSF pour l'enfant sourd ?

1.1 Réflexion générale sur la conception de l'enseignement.

Depuis une trentaine d'années, la volonté d'intégration scolaire pour les élèves sourds se traduit par une option pédagogique largement en faveur d'un enseignement basé sur la parole, comme nous en avons fait état auparavant, et cette pédagogie nous a montré ses limites.

L'article 33 de la loi 91-73 du 18 janvier 1991, qui reconnaît aux parents sourds un choix d'éducation (orale ou bilingue) est une avancée dans la reconnaissance de la LSF. Cependant l'éducation promise par ce texte ne représente à l'heure actuelle qu'un très faible pourcentage, faute de directives claires et de moyens, mais aussi parce que les préjugés et autres idées fausses qui entourent la Langue des Signes Française, existent encore⁵¹.

La philosophie même d'une éducation bilingue en LSF pour l'enfant sourd semble ainsi avoir du mal à s'imposer en France, alors qu'on parle d'interculturalité.

Afin d'évoluer dans une optique d'éducation bilingue pour l'enfant sourd, il est primordial de changer de regard sur les potentialités de l'enfant sourd. Autrement dit il s'agit de le reconnaître dans sa singularité d'être au monde, le Sourd et non pas à travers une déficience sensorielle, la surdité.

En outre c'est lui donner la possibilité de se dire en tant que sujet et ce dans une langue naturelle au travers de laquelle il appréhende le monde⁵².

Ainsi il faut enterrer le point de vue duquel l'enfant sourd est un déficient auditif qu'il faut à tout prix réparer autours duquel tout un système d'éducation spécialisé est né.

Il serait par conséquent souhaitable d'intégrer la dimension culturelle dans cette éducation bilingue où la LSF est enseignée et ce au même titre que les méthodes issues de l'enseignement Français Langues Etrangères (FLE), le font avec les langues orales, par exemple.

En effet le langage est à la fois un instrument de communication impliquant une compétence communicative, un code linguistique et le vecteur d'une identité culturelle. Ce qui nous

⁵¹ CUXAC C., La nouvelle revue de l' AIS, langue des signes française Enjeux culturels et pédagogiques, Numéro 23, Editions du CNEIFEI, Suresnes, 3^e trimestre 2003

⁵² BERTIN F. ABDALLAH-PRETCEILLE M., La nouvelle revue de l' AIS, langue des signes française Enjeux culturels et pédagogiques, Numéro 23, Editions du CNEIFEI, Suresnes, 3^e trimestre 2003

amène à remarquer que nombres d'énoncés, quelque soit la langue, contiennent de l'implicite à connotation culturelle. Cette remarque est importante dans le cadre de l'enseignement du français à l'enfant sourd, car cela remet en question la conception de l'apprentissage d'une langue seconde.

Enseigner une langue (orale ou gestuelle) c'est savoir communiquer affirme F. Morillon et elle ajoute que l'objectif d'un tel enseignement n'est pas de « communiquer aussi bien que les locuteurs (ou signeurs) natifs, mais de communiquer avec eux ». (F. Morillon, 2001)

Ce point de vue implique un renversement de la situation de handicap : il s'agit pour les deux acteurs de l'interaction de s'adapter, et non plus au seul interlocuteur sourd⁵³.

Dans le cas de l'enfant sourd, il est évident qu'il doit apprendre à gérer une interaction avec un membre de la communauté entendante, puisqu'il s'agit de la majorité qui l'entoure, mais il doit aussi savoir comment se comporter en tant que Sourd, l'ensemble le conduisant vers l'autonomie et l'intégration sociale. Ce dernier point est souvent ignoré de l'éducation oraliste.

Proposer ainsi d'enseigner la composante culturelle en classe bilingue LSF/ français permet à l'enfant sourd, dans un premier temps, et ce au travers de l'enseignant sourd, référent identitaire, de se construire en tant que Sourd (individu) et non en tant que sourd (déficient, handicapé...) ; et dans un second temps, c'est donner à cet enfant les moyens de devenir à l'âge adulte un acteur social opérant dans la société avec indépendance et liberté.

C'est notamment au travers de l'écrit que cette transmission de connaissances se fait, celui-ci étant le vecteur principal de la culture. B. Virole, vis-à-vis de cette composante parle d'« acculturation », et définit ce terme comme étant « le processus qui permet à un enfant d'accéder à l'intelligibilité de la culture dans lequel il est immergé et d'en être un acteur autonome au travers de son action ».

Concernant la pédagogie, il est nécessaire de s'interroger sur les besoins réels de cet enfant et de ne pas simplement le conduire vers une qualification professionnelle toute tracée. Il faut en fait se demander ce qu'il faut faire pour permettre à cet enfant sourd de comprendre le monde dans lequel il est amené à vivre, puis ce qu'il faut faire pour l'aider à s'orienter dans ce monde et comment peut on l'aider à agir dans ce monde ?

Il faut donc envisager formes et contenus des méthodes et choix pédagogiques, non seulement d'un angle pragmatique, mais aussi d'un angle anthropologique.

⁵³ BERTIN F. idem.

Enfin pour renforcer et conclure sur cette idée, F.Grosjean parle du Sourd comme une personne vouée à devenir bilingue et biculturelle. C'est-à-dire comme nous l'avons déjà avancé auparavant, que le sourd est engagé dans un avenir où il pratiquera deux langues, la langue des signes et le français (écrit en majorité), mais qu'il est aussi amené à vivre avec deux communautés celle des sourds et celle des entendants auxquelles il participe et s'adapte. Il élabore ainsi une synthèse des traits de chaque culture et s'identifie au monde des sourds mais garde des attaches avec le monde entendant.

Cette identité biculturelle est souvent non reconnue, les chemins de l'acculturation sont divers, et entraîne souvent l'adoption d'une seule culture au détriment de l'autre. L'enfant sourd ne peut donc être accompagné, à l'heure actuelle, dans ce devenir biculturel, c'est pourquoi il s'agit de se poser les bonnes questions quant à l'éducation de cet enfant.

Nous noterons aussi, que cette réflexion peut et devrait s'étendre au système éducatif en général. C'est-à-dire modifier les méthodes actuelles, à l'heure où l'on se tourne vers un cadre européen, et envisager les pratiques pédagogiques d'un point de vue culturel, communicatif, pragmatique, anthropologique, mais surtout en terme d'analyse de besoins de l'individu et non pas comme à ce jour, en terme de normalisation du système et de l'élève, ce qui cause préjudice à nombre d'entre eux, notamment à l'enfant sourd et l'enfant en échec scolaire.

Vers la fin des années 70, "un niveau seuil" d'apprentissage des langues (Conseil de l'Europe, 1976) avaient été établi par une commission de spécialistes du Conseil de l'Europe, afin de promouvoir l'enseignement de langues par l'adulte. Ce niveau seuil permet entre autre l'organisation de systèmes pédagogiques dans l'enseignement de langues basés sur l'analyse de besoins de communication de l'apprenant. A ce jour, lui succède le "Cadre européen commun de références" langagières où l'on détaille en terme d'actes de paroles⁵⁴, les compétences (fonctionnelles) visées selon le degré d'apprentissage de l'apprenant. On constate donc que les références institutionnelles existent mais que concrètement elles ne sont pas mises en application. Toute fois nous préciserons que ces manuels s'intéressent à l'apprentissage de langue par l'adulte, mais nous pensons qu'il serait essentiel de s'en servir aussi comme base pour l'enfant, et notamment l'enfant sourd qui est en position de "migrant" (I.Boulin, L'enfant sourd, l'enfant migrant et l'apprentissage de la langue, mémoire CAAPSAIS option A, 2001) dans cette société entendante, puisqu'il requière au même titre que l'immigrant des besoins spécifiques langagiers et particulièrement en langue écrite française.

⁵⁴ (Cette notion sera définie au point 4, "Du point de vue didactique".)

Il s'agit donc de repenser l'enseignement de la langue principalement, puisque tout s'articule autour de celle-ci (orale ou signée), en terme de compétences fonctionnelles, ou plutôt en terme de « compétence de communication » pour reprendre la terminologie de Dell H. Hymes. Cette conception de la communication est centrée sur le social.

En ce qui concerne le concept en lui-même, D.H. Hymes l'élabore en réaction au modèle chomskien du langage articulé autour de deux notions, la notion de "compétence linguistique" ou "grammaire intériorisée de la langue" (c'est-à-dire les règles que construit le sujet) et celle de "performance linguistique" ou actualisation concrète du système intériorisé de la langue, ces deux notions supposant un "locuteur-auditeur idéal appartenant à une communauté linguistique complètement homogène, qui connaît parfaitement sa langue..." (Chomsky, 1965, *Aspects de la théorie syntaxique*, cité par D.H.Hymes).

D.H. Hymes prend le contre-pied de ce modèle en dénonçant une démarche d' « abstraction des traits socio-culturels » et il avance alors le concept, plus englobant, de *compétence de communication* qui combine à la fois une compétence linguistique (connaissance implicite ou explicite des règles de grammaire du système) et une compétence sociolinguistique ou connaissance "des règles d'utilisation du langage sans lesquelles les règles de grammaire sont inutiles." Ainsi à la notion de grammaticalité succède alors celle d'appropriation contextuelle.

Le concept de compétence de communication permet de rendre compte par exemple du fait « qu'un enfant normal acquiert une connaissance des phrases, non seulement comme grammaticales, mais comme étant ou non appropriées. Il acquiert une compétence qui lui indique quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où, de quelle manière » (D.H.Hymes, 1984).

Par conséquent, l'éducation de tout enfant et en particulier celle de l'enfant sourd doivent être envisagées sous une approche communicative, pragmatique.

Cette approche remet en cause la méthodologie audio-visuelle, c'est-à-dire une méthodologie audio-orale accompagnée d'une méthodologie structuro-globale (J.J.RICHER, enseignant du FLE).

L'approche communicative opère ainsi, par rapport à ces méthodes, un renversement méthodologique en plaçant l'élève, devenu l'apprenant, avec ses besoins, ses caractéristiques socio-psychologiques, au centre de ses préoccupations, (ce correctif dans la hiérarchie des pôles de la didactique va recevoir la dénomination de *centration sur l'apprenant*) et en redéfinissant la notion de communication à travers le concept de D.H.Hymes, cité auparavant.

Cette réflexion quant à une nouvelle mise en œuvre concrète de l'enseignement de la langue, à savoir l'approche communicative, dont s'inspirent les méthodes du FLE (Enseignement du Français Langue Etrangère), sera maintenue dans les points développés par la suite et particulièrement en ce qui concerne la nécessité de la langue des signes d'un point de vue linguistique pour l'enfant.

1.2 Du point de vue linguistique.

Lorsqu'un enfant naît sourd sévère ou profond dans une famille entendante, il est, au départ privé d'un apprentissage naturel de la langue orale de ses parents. Il ne peut bénéficier de l'input linguistique oral de sa langue maternelle, le français dans ce cas. Que se passe-t-il alors au niveau langagier pour cet enfant ?

Etant donné que cet enfant possède toutes les facultés cognitives normales⁵⁵, l'enfant manifestera, à l'âge de l'acquisition d'une langue, le besoin de communiquer avec son entourage. Cette activité serait déclenchée par ce que Piaget nomme, la fonction sémiotique. Il s'agit des prémices de la pensée représentative, une activité qui suit la période sensori-motrice et qui débute par la différenciation entre le signifiant et le signifié⁵⁶. Cette fonction symbolique, qui apparaît aux alentours d'un an et demi, est conçue en tant que mécanisme commun aux différents systèmes de représentations et en tant que mécanisme individuel dont l'existence préalable est nécessaire pour rendre possibles les interactions de pensée entre les individus et par conséquent la constitution ou l'acquisition des significations collectives. Elle permet ainsi de représenter les objets ou évènements non actuellement perceptibles en les évoquant par le moyen de symboles ou de signes différenciés.

⁵⁵ Selon Piaget, il n'existe pas de décalage au niveau développemental, entre les enfants entendants et les enfants sourds. Les « schèmes sensori-moteurs » sont intacts. (On parle de schèmes sensori-moteurs pour caractériser les mécanismes physiques acquis dans l'enfance et qui permettent de se déplacer correctement, de saisir un objet, de percevoir et de réagir... Toutes les opérations qui deviennent peu à peu inconscientes et qui pourtant sont essentielles à notre agir quotidien.) (Piaget, 1966)

⁵⁶ Selon F.Saussure, (dans ses *Cours de linguistique générale*, 1972) le signe linguistique se caractérise par l'union d'un concept qu'il nomme « le signifié » et d'une image acoustique, « le signifiant » ; ce sont donc des entités non matérielles et psychiques.

Concernant le développement du langage, l'enfant sourd de parents entendants, ne pouvant accéder au langage naturellement, est amené, en s'appuyant sur la fonction sémiotique et le désir de signifier, à créer des signes gestuels pour représenter ses pensées. On constate donc qu'il ne s'agit plus d'une période d'acquisition mais d'une période de création du langage. Les gestes de l'enfant sont issus d'un ancrage perceptivo-pratique de l'expérience, et leur création est basée sur l'iconicité au sens du terme défini par C. Cuxac (2000), comme étant « un continuum d'un rapport entre l'appréhension pratique et perceptive d'expériences réelles et leur transposition dans un système symbolique ».

Afin de renforcer cette idée, que l'iconicité s'avère être un dispositif déclencheur de la création gestuelle par des individus sourds, deux facteurs qui contribuent à cette création, sont évoqués par Goldin-Meadow (1993, cité par I.Fusellier-Souza, 2001).

Le premier facteur est la ressemblance qui existe entre le signe et le référent, et le second est que le canal visuo-moteur du langage gestuel, permet la représentation iconique des objets et des événements du monde réel. C. Cuxac propose donc une théorie dans laquelle il postule que l'organisation conceptuelle des mécanismes mentaux chez ces individus sourds passe par un « processus d'iconicisation de l'expérience, s'intégrant dans une intention sémiotique -construire du sens pour et avec autrui- visant à rendre compte d'une expérience réelle ou imaginaire perceptivo-pratique. »

J.B. Grize, en ce sens définit l'activité de discours comme « la création de sens » pour laquelle nous construisons « des objets de pensée à partir de la signification des termes » dont nous nous servons (Grize, 1996). Ces objets qu'évoquent Grize relèvent à la fois « des objets signes et des référents auxquels ils renvoient, ils constituent les référentiels du discours » tel l'affirme C.Cuxac. C'est en ces termes que l'on parle alors de co-construction du sens ou co-construction des objets, puisque ces objets doivent être communs aux participants du discours afin qu'il y ait communication, « communiquer, c'est mettre en commun » (Grize, 1996). Grize ajoute que cette réalisation s'effectue « au moyen d'un système sémiotique collectif » (Boutet 1994, cité par Grize, 1996), c'est-à-dire que l'acte de communiquer ne représente pas essentiellement un transfert d'information d'un « expéditeur » vers un « destinataire », mais qu'il s'agit en fait « d'un modelage mutuel d'un monde commun au moyen d'une action conjuguée » (Varela, 1988, cité par Grize, 1996).

En ce sens, on comprend que l'iconicité de la langue des Signes fait entrer l'enfant dans la communication, puisqu'elle est la langue par laquelle l'enfant sourd captera le monde réel et transcrira ce monde.

Néanmoins il est nécessaire à la mise en place de ce système gestuel, que les parents se préoccupe du développement cognitif de leur enfant sourd et ne considère pas la surdité

comme un handicap insurmontable, et commencent ainsi, à utiliser de façon précoce, spontanée et régulière, leur gestualité co-verbale associée aux gestes créés par l'enfant.

A ce propos, D.Bouvet (1982) ajoute que lorsque les parents ne ressentent plus leur enfant comme un être incomplet ou inachevé, mais comme un être différent capable de parler avec ses mains, ils découvrent alors que leur communication n'est en rien détériorée, et qu'ils doivent ainsi s'adapter à la communication visuelle de leur enfant.

L'évolution des signes de l'enfant qui est placé dans une situation d'interaction sans input linguistique (audio-oral), aboutira à un système gestuel linguistiquement organisé, possédant plusieurs fonctions présentes dans le langage des enfants entendants ou bien dans la langue des signes des enfants sourds nés de parents sourds, comme l'ont démontré S.Goldin-Meadow et C.Mylander (1993, cités par C.Lepot-Froment, 1996) et I.Fuselier-Souza (2004).

Par conséquent le caractère général de ce processus d'iconicisation, ainsi que la similitude iconique des formes appréhendées confirment bien que les individus sourds vivant exclusivement en milieu entendant, reproduisent dans leur micro-univers familial les premiers stades de la constitution des langues des signes (I.Fuselier-Souza, 2001).

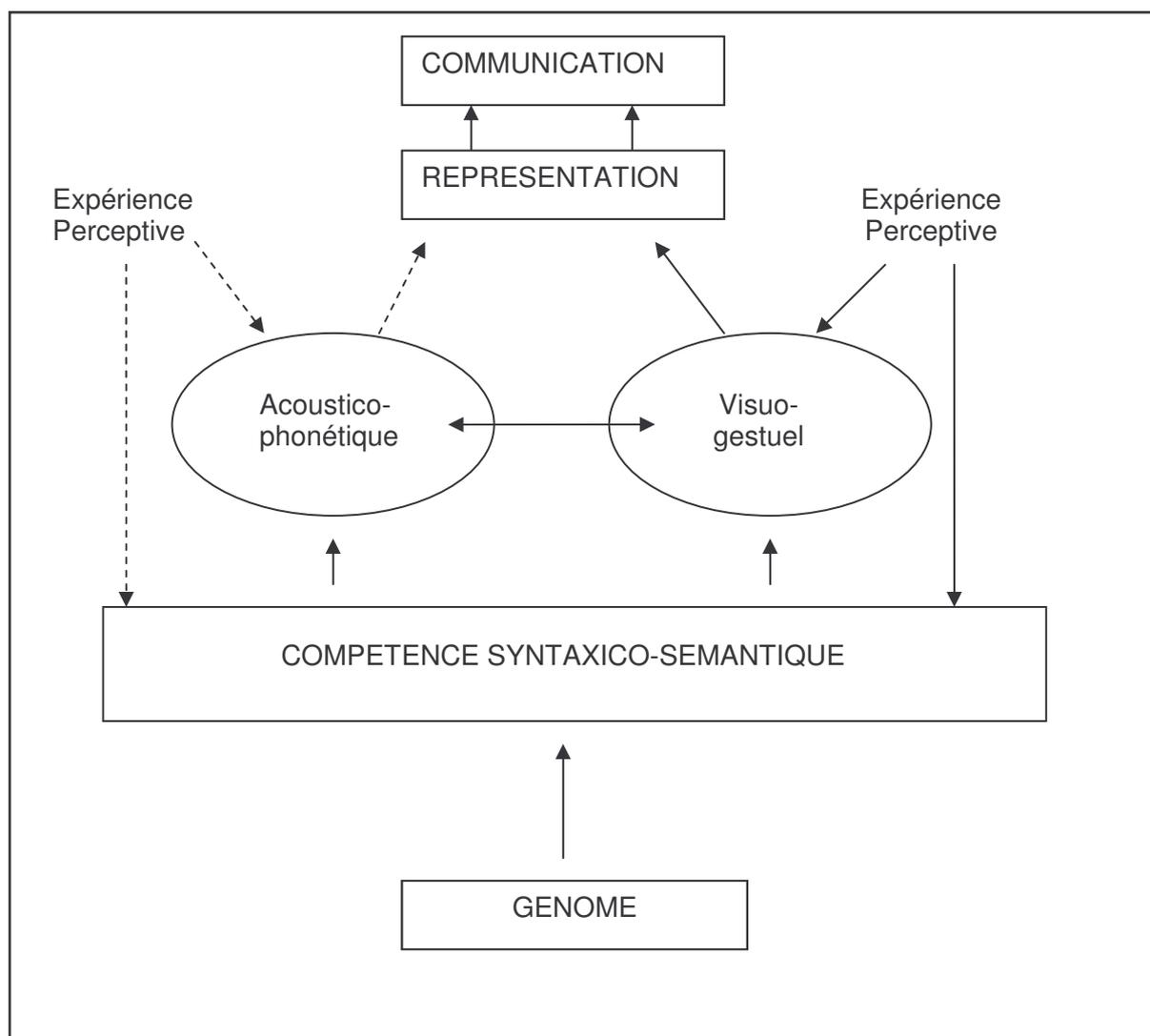
Dans ce sens, offrir la langue des signes à l'enfant sourd de parents entendants revient à lui donner la chance de se construire linguistiquement et ce le plus naturellement possible (l'enfant sourd de parents sourds développe son langage gestuel comme l'enfant entendant acquière lui la langue orale). En effet, en proposant à cet enfant, la langue des signes, tant dans les interactions familiales, que dans celles du cadre scolaire, lui permettra d'organiser sa langue avec des structures linguistiquement complexes.

Pour ce faire, il est aussi nécessaire que la transmission s'effectue par des locuteurs sourds signant (nourrice sourde, éducateurs sourds, enseignants sourds...) plus à même de faire évoluer l'enfant linguistiquement (au même titre ainsi que l'enfant sourd de parents sourds bénéficie lui, de l'input gestuel de ses parents, et que l'enfant entendant bénéficie des paroles de ces parents). En effet tandis que les parents débutant dans cette langue, proposent à l'enfant ce que D.Bouvet nomme le français signé, qui reste une langue vocale, les personnes sourdes permettent à l'enfant sourd par la transmission de la LSF, d'accéder à une communication linguistique sans aucune entrave.

Nous nous rendons compte de la potentialité d'une performance gestuelle qui se développe de façon naturelle chez ces enfants sourds dont le langage oral ne peut s'acquérir spontanément. D'autre part, le langage, comme l'explique le schéma suivant (illustration de B.Virole pour une approche biologique de la surdité), n'a pas par nature une substance

phonique ; ce n'est que secondairement que la compétence linguistique profonde s'oriente dans la composante phonique qui est privilégiée génétiquement et culturellement (B.Virole, 1996)

Les relations entre la composante génétique du langage, sa compétence syntaxico-sémantique et les deux voies possible de la performance en surface, acoustico-phonétique ou visuo-gestuelle⁵⁷.



Ainsi le recours à la langue des signes permet à l'enfant sourd de découvrir ce qu'est la communication linguistique, au même titre que tout autre enfant fait ses découvertes au travers de sa langue maternelle⁵⁸.

⁵⁷ La flèche entre les deux voies signifie que celles-ci ne sont pas strictement indépendantes comme le montre les déictiques gestuels, ou pointage, par exemple, de même que les parties de codes gestuels qui s'appuient sur l'écrit (Français signé...)...

Cet enfant peut ainsi comprendre ce qu'est une langue, au travers de la langue des signes qui s'avère une base fondamentale de sa construction en tant qu'individu.

L'enfant s'approprie la langue au contact des adultes sourds signeurs selon le processus naturel d'apprentissage du langage⁵⁹, c'est-à-dire qu'il bénéficie d'un input linguistique qui lui est adressé (registre particulier avec lequel on s'adresse à l'enfant), mais qui peut ne pas l'être aussi (discours de l'adulte en présence de l'enfant).

En résumé cette langue, au même titre que le français chez l'entendant, va permettre à l'enfant de se construire linguistiquement, au travers de quatre fonctions (classées par ordre d'importance) selon C.Hagège (1995) : la fonction de communication, la fonction d'appel (lorsque la communication devient un message autre qu'intellectuel), la fonction expressive (exprimer sa subjectivité, subjectivité de l'ordre de l'émotion), et une fonction ludique, qui caractérise l'enfant dans cet apprentissage (l'enfant joue avec les mots, il est tel le poète qui joue avec l'esthétique de la langue ou bien encore le fou, qui s' en amuse à des fins nulles).

D'un autre point de vue, enfin, C. Courtin (1998) développe la théorie selon laquelle la langue des signes permettrait une flexibilité linguistique accrue chez les enfants sourds par la capacité de génération d'images mentales. (Ceci rejoint aussi la théorie développée par C.Cuxac, décrite quelques lignes auparavant).

Cette flexibilité montre entre autre une plus grande créativité chez les sujets sourds signeurs comparés à des entendants parlants, créativité liée non seulement à la structure de la langue des signes (iconicité) mais aussi à la flexibilité cognitive de ces sujets sourds.

Il ajoute à ceci, que la LS permettrait aussi une flexibilité écologique chez le sujet sourd. Il explique cette dernière par le fait que l'enfant peut percevoir un événement visuellement sans pouvoir le comprendre immédiatement, par manque d'informations, fournies normalement auditivement ; ceci entraîne la dite flexibilité, car l'enfant doit mémoriser cet événement, émettre probablement des hypothèses sur celui-ci, afin de les confronter avec des informations ultérieures et comprendre réellement ce qui s'est produit. L'enfant sourd posséderait donc une mémorisation visuelle massive, afin de ne pas vivre dans l'ambiguïté et le flou total⁶⁰.

⁵⁸ Dans le cas de l'enfant sourd de parents entendants, sa langue maternelle est le français oral, or nous savons désormais que cette acquisition n'est pas envisageable. Nous ne parlerons donc pas de langue maternelle pour cet enfant, mais plutôt de langue première en ce qui concerne la langue des signes.

⁵⁹ En ce qui concerne l'acquisition du langage, cf. partie 3, chapitre 2, mémoire de maîtrise 2004.

⁶⁰ On peut penser que l'enfant entendant ne diffère sur ce point de l'enfant sourd, cependant il ne faut pas oublier que contrairement à l'entendant, l'enfant sourd ne peut capter des informations orales dans

La communication en langue des signes lui apporte ainsi les informations nécessaires et compréhensibles dont il a besoin dans de telles situations, des situations incompréhensibles d'autant plus rencontrées par l'enfant sourd de parents entendants, où la majorité de ce qui se produit est véhiculé dans un mode oral.

Enfin même si dans la majorité des cas, l'enfant sourd de parents entendants apprend tardivement la langue des signes, ceci n'entrave en aucun cas une maîtrise parfaite de la langue (C.Cuxac, 1993), comme en attestent des élèves d'IRIS ou autres structures bilingues, que l'on « répare ». Ce fait va à l'encontre de l'idée d'une période critique ou sensible, idée selon laquelle à partir d'un certain âge il ne serait plus possible d'acquérir une première langue (et aussi une seconde langue).

C.Dubuisson remarque à ce propos que la plupart des enfants sourds acquièrent une première langue dans le contexte de l'école. Il s'agit bien là d'une première langue même si, comme on vient de le souligner, elle est acquise tardivement, puisqu'elle n'est pas enseignée, à l'inverse du français qui lui est enseigné. Et c'est par cette première langue acquise spontanément que l'enfant a accès à une vision du monde qui correspond à une culture. D'où une importance capitale de repenser l'éducation de l'enfant sourd en favorisant la voie du bilinguisme LSF/ français (écrit).

De ces faits attestés, la langue des signes doit être considérée comme la voie linguistique naturelle de l'enfant sourd sévère ou profond, choisie par ses parents entendants et le corps médical. Ce dernier, fait paradoxal alors qu'il devrait être le plus à l'écoute des processus d'adaptation naturelle ne fait que résister à la langue des signes en conseillant la voie de rééducation aux parents déjà accablés par le diagnostic de la surdité⁶¹.

Ne pas laisser se développer cette expression de la compétence linguistique ou tenter de la dériver, voire de la négliger, par un recours exclusif à la rééducation du langage oral est préjudiciable, tel l'atteste les expériences de l'Histoire. Nous défendons à présent l'idée que ce préjudice s'étend aussi au domaine du cognitif, de la psychologie et de la socialisation.

des conversations qui ne lui sont pas adressées, par exemple, ou des bruits extérieurs... afin de trouver une réponse face à ces ambiguïtés. C'est en ce sens, nous pensons, qu'il faut entendre la dite flexibilité écologique.

⁶¹ En ce qui concerne le diagnostic de la surdité et la réaction des parents face à ce résultat, se référer aux parties 1 et 3 du Chapitre 1, mémoire de maîtrise, 2004.

1.3 Du point de vue cognitif, psychologique, et sociologique.

Le développement du langage chez l'enfant est consubstantiel au développement de sa pensée⁶², et de sa personnalité, il est condition de son sentiment d'identité et est strictement nécessaire à sa croissance psychique comme nous allons le constater.

En effet le langage joue aussi un rôle important dans l'évolution de l'affectivité, l'accès à la vie sociale... d'une part par les informations, la communication verbale ou gestuelle, l'enseignement et d'autre part par les stimulations, les inhibitions, les orientations...

L'homme utilise le langage pour organiser ses propres conduites, mais aussi pour décrire son univers intérieur, comme nous l'avons précisé auparavant dans le point de vue linguistique.

A ce sujet, on peut distinguer deux effets cognitifs du langage selon P.Oléron (1972).

Le premier est dit « instrumental » : il « intervient dans la situation comme un objet présent ou un stimulus ou une constellation de stimuli qui s'ajoute aux objets ou stimuli perçus ou bien s'y substitue. (...) le sujet dit le nom d'un objet, d'une qualité, il énonce une régularité, il se donne un ordre ou un conseil, il fait le plan de son action future, critique son action passée... ». Cet instrument facilite la mise en ordre des connaissances, leur stockage, leur évocation : il aide à maîtriser la diversité et la complexité des données ; il contribue aussi à les analyser, à les ordonner. Il permet la « mise en commun des savoirs et la confrontation de points de vue différents qui élargissent ainsi l'appréhension individuelle ». P.Oléron ajoute que « la forme verbale permet de surmonter les ambiguïtés ou les complexités de certaines situations », or en ce qui concerne l'enfant sourd, cette désambiguïsation ne peut avoir lieu qu'en langue des signes, car la prise d'information sur le réel est très majoritairement d'ordre visuel. Les processus de construction de la causalité événementielles, les saisies d'indices spatio-temporels, l'analyse des formes et la catégorisation des objets internes se fait exclusivement (ou quasi-exclusivement) sur des percepts visuels (B.Virole, 1996)

Le second effet, est un effet qui au contraire du premier ne résulte pas d'une intervention actuelle du langage, mais qui serait la conséquence de telles interventions et dont la trace subsiste. L'usage du langage constitue, selon P.Oléron, un entraînement qui rend naturel et relativement aisé les détours consistant à éviter les « circuits-court » (réaction immédiate), qui vont de la perception à l'action. Le langage permet donc un recul par rapport aux impressions immédiates. Il implique alors action, construction et effort : par l'exercice de la langue, le sujet devient « capable de dépasser les apparences immédiates ». La langue des signes, proposé au jeune enfant sourd, constitue ainsi sur le plan cognitif, le vecteur d

⁶² Cf. théorie de la flexibilité de C.Courtin, citée précédemment.

croissance de la pensée et de l'intelligence que notre organisation biologique nous permet d'avoir malgré la déficience d'une des modalités sensorielles.

Par conséquent, une utilisation précoce de la langue des signes (dès le dépistage de la surdité) favorisera le développement de l'ensemble des fonctions cognitives de l'enfant, telles que la mémoire, la structuration de l'espace dans le temps, une organisation sémantique et une aide dans le développement génétique de la pensée.

En ce qui concerne le préjudice psychologique, voire affectif, engendré par un déni de la LSF (et de la surdité de ce fait), rejoint toujours l'idée que sans langue l'enfant ne peut symboliser des éprouvés internes et ainsi s'en protéger.

Les recherches en psychologie montrent la présence de traumatismes psychiques réels et sévères suscités par le manque de signifiants linguistiques aux moments où ceux-ci devraient être disponibles pour pouvoir donner représentation à des ressentis affectifs intenses (B.Virole, 1996).

En effet, aux alentours de deux ans, chez l'enfant c'est d'abord le sens qui prime la forme. Une langue orale, langage appauvri pour l'enfant sourd ne peut répondre seule à ce besoin, alors que la langue des signes par son caractère iconique peut combler cette fonction protectrice du langage.

D'autre part la psychopathologie atteste que les comportements d'hyperactivité ou de type violents peuvent céder rapidement dès que ces enfants et leur parents sont pris en charge dans une perspective de communication totale, c'est-à-dire en utilisant l'ensemble des moyens langagiers (le co-verbal, le gestuel...) et en premier lieu, le plus adéquat, la langue des signes.

B.Virole (1996) nous fait remarquer que cette fonction de représentation et de construction de l'espace mental, « qui constitue les fondements psychiques de l'énonciation, sont trop souvent subordonnée dans l'esprit des professionnels de la surdité à la fonction de communication ». En effet cette dernière fonction dépend de la première qui se construit préférentiellement, comme on le sait désormais, par la composante visuo-gestuelle du langage.

Enfin d'un point de vue sociologique, les travaux de recherche dans ce domaine, tels que ceux de B.Mottez par exemple, qui ont étudié sur de nombreuses années le suivi social des jeunes enfants sourds en intégration et en milieu spécialisé, attestent que : en matière de surdité, comme d'autres handicaps (et nous y ajoutons les préjugés et autres sentiments négatifs vis-à-vis d'une personne), si on essaye de réduire la déficience en y consacrant le temps normalement dévolu dans l'éducation à l'acculturation, on augmente le handicap

social. Cette conclusion nous amène à comprendre que les risques d'isolement social sont plus grands dans l'éducation oraliste que dans une éducation ouverte à la langue des signes. Afin de renforcer cette idée, nous ajoutons, suite à nos observations à Toulouse, que la langue des signes n'apparaît en aucun cas comme un obstacle à la rencontre des enfants entendants, puisque ces derniers jouent, partagent, dialoguent et communiquent avec un mélange langagier oralo-gestuel (pidgin, idiolecte des enfants). La langue des signes s'étaye donc sur les racines les plus profondes du langage. D'autre part le regroupement des enfants sourds en classes singulières répond uniquement à la nécessité de réunir ces enfants afin que la langue des signes existe effectivement, sur le plan institutionnel. D'où la création de structures et classes bilingues.

D'autre part le développement des nouvelles technologies de l'image et de la communication (cf. projets Websourd et FranceTelecom), réduit l'isolement des personnes sourdes, en leur proposant des moyens adaptés à leur mode de communication, la Langue des Signes, ce qui engendre ainsi leur reconnaissance en tant que Sourd.

Toujours de ce point de vue sociologique, voire socio-culturel, la langue des signes apporte à l'enfant le gage d'une langue parlée par une communauté à laquelle il peut se référer. Au travers de cette langue naturelle pour lui, il appréhende le monde et la société dans laquelle il vit. Les référents sourds signeurs peuvent lui transmettre toute la composante culturelle de la langue des signes et lui permettre ainsi de se construire en tant qu'individu sourd.

Pour ce faire, dans une optique de réussite sociale comme scolaire, il serait nécessaire de penser à la formation des enseignants sourds qui sont les premiers référents identitaires pour l'enfant et ceux avant tout qui transmettent la langue des signes à l'enfant. Nous avons déjà soulevé ce point dans le chapitre précédent, mais nous avons jugé utile de le mentionner à nouveau dans cette partie qui engage le devenir psychologique et social de l'enfant sourd.

Cette vision des choses nous pousse aussi à réfléchir quant à une didactique de la LSF, discipline qui à l'heure actuelle n'existe pas, d'un point de vue formelle évidemment, puisque des classes bilingues sont en place et évoluent de manière positive.

Les enfants sourds ont donc une construction psychologique qui est différente, et le rapport à la langue en est ainsi différent. Il faut avoir par conséquent, autours de ces différences sociales et d'ordre psycholinguistique, un autre regard, adopter d'autres pratiques, d'autres approches de telle façon que les enfants aient un avenir beaucoup plus ouvert. Notre réflexion à ce propos sera développée dans le point suivant.

1.4 Du point de vue de la didactique.

La reconnaissance de la LSF comme langue de statut égal aux autres langues européennes constitue une rupture remarquable par rapport à la logique déficitaire et réparatrice de la prise en charge des jeunes sourds, qui persiste encore après tant de combats (cf. premier chapitre).

La logique pédagogique et culturelle restaure une identité linguistique positive, fondée sur « l'existence d'une langue à la fois objet de savoir et capable de transmettre des savoirs » (H.Benoit, 2003). La politique des classes bilingues exclut ainsi le fait que la LSF ne soit manipulée que dans un rôle strictement utilitaire, c'est à dire comme instrument ou technique palliative, voire comme dernier recours éducatif, et la ramène par conséquent dans le champs des objets de pédagogie et prouve le développement de son enseignement.

Afin de contribuer à ce développement, notre réflexion s'oriente sur la mise en œuvre didactique d'une telle pédagogie et se propose de développer divers aspects qui doivent être pris en compte dans l'enseignement de langue et s'attache plus particulièrement à décrire l'approche communicative. Notre réflexion s'appuie par conséquent sur les principes mis en relief par cette récente discipline qu'est la didactique du FLE (Français Langue Etrangère).

Les didacticiens du FLE se sont en effet très vite emparé de la notion de « compétence de communication » de D.H.Hymes, afin de répondre à leur désir de donner au langage enseigné une dimension sociale, tout en faisant subir à ce concept des variations quant à son contenu.

Le concept de compétence de communication peut se définir en trois ou quatre compétences ou composantes selon la terminologie des auteurs, principalement à l'époque S.Moirand (1982) et Canale & Swain (1980):

- *une composante linguistique* ou connaissance du système linguistique, l'équivalent de ce que Canale & Swain (1980) nomme la *compétence grammaticale* ;

- *une compétence stratégique* constituée de toutes les stratégies verbales ou non-verbales ayant pour fonction de compenser les lacunes linguistiques selon Canale & Swain, alors que Sophie Moirand décompose cette partie en deux composantes : une *composante discursive* (maîtrise des différents types de discours en relation avec les paramètres de la situation de communication) et une *composante référentielle* (connaissance des différents domaines référentiels et de leurs articulations logiques) ;

- *une composante socioculturelle* (maîtrise des règles et des normes sociales d'interaction), notion reprise en partie dans la *compétence sociolinguistique* de Canale et Swain (incluant les règles socio-culturelles d'appropriation de l'énoncé au contexte (selon les paramètres des thèmes/ lieu/ statut social des participants) et les règles de discours concernant principalement la cohésion/ cohérence des énoncés (ce qui constitue une prise en compte de la dimension textuelle des énoncés)

De cette description sociolinguistique, deux composantes⁶³ essentielles sont mis en valeur pour l'enseignement de langue : la composante linguistique, qui s'attache à l'enseignement du système linguistique en vue d'une maîtrise de celui-ci par l'apprenant (dans notre cas l'enfant sourd) et la composante sociolinguistique qui vise, quant à elle, la maîtrise des règles d'actualisation sociale du système. Ces deux composantes sont évidemment interdépendantes.

L'approche communicative, dans sa volonté de restituer au langage sa dimension sociale, emprunte massivement à un autre courant linguistique : la pragmatique.

Née des travaux de J. L. Austin (Quand dire, c'est faire, 1970, traduction française de *How to do things with words*), prolongés par ceux de J. R. Searle (Les actes de langage, traduction française, 1972), la pragmatique avance le concept d'acte de parole.

Austin, philosophe, prend pour objet d'analyse le langage ordinaire et prend le contre-pied des philosophes qui considèrent les phrases comme représentant des états de choses qui peuvent être vrais ou faux.

Austin commence ainsi par s'intéresser aux verbes performatifs tels : *je te baptise* (énoncé prononcé par un prêtre), *J'ouvre la séance* (prononcé par un président d'assemblée) qui ont pour particularité d'effectuer un acte à travers leur énonciation et que cet acte ne se réalise que par cette énonciation, à condition de le faire dans des circonstances appropriées. Ainsi, pour dire *Je décrète la mobilisation générale*, il faut être investi des pouvoirs de le faire, autrement l'énonciation relève de la plaisanterie ou de la démente et est nulle.

En essayant de déterminer la spécificité de tels verbes qui montrent que le langage remplit d'autres fonctions que la simple transmission d'informations, Austin réalise que cette particularité n'est pas propre aux verbes performatifs, mais doit être étendue à toutes les énonciations et que tout dire est un faire.

⁶³ Nous garderons le terme de composante, qui correspond mieux à notre réflexion, puisqu'il sous-entend la notion de forme et contenus pédagogiques.

Ainsi affirmer : "Il fait un temps épouvantable" constitue soit une assertion, soit, si elle vient en réponse à une proposition de sortir, un refus indirect.

Austin formule alors la notion d'actes de discours (formule choisie par le traducteur d'Austin pour rendre l'anglais *speech acts*) qu'il décompose en trois actes distincts :

- un acte locutoire : c'est-à-dire la production d'un énoncé doté d'un sens et d'une référence ;

- un acte illocutoire : tout acte locutoire constitue un acte illocutoire, que ce soit une assertion, une promesse, une requête. C'est cet acte illocutoire qui doit être décodé correctement, identifié dans son intention de signifier pour que l'acte soit réussi. Dire à un élève bruyant dans le but de le faire taire : "Tu veux une punition ?" suppose, pour que l'intention de menace soit correctement perçue, que cet énoncé ne soit pas pris pour une interrogation à laquelle on peut répondre par oui ou par non, mais bien pour une menace réelle qui se passe de toute réponse autre que le retour au calme.

- un acte perlocutoire : tout acte de discours vise un effet sur l'auditoire (comique/ émotif ...).

J. R. Searle reprend et approfondit les actes de discours d'Austin, (le traducteur de Searle a opté pour la traduction de *speech acts* pour l'expression actes de langage), en insistant surtout sur le caractère conventionnel de ces actes, ce qu'il appelle leurs "conditions de félicité" (par exemple la règle de sincérité que doit normalement appliquer celui qui formule une promesse).

La didactique du F.L.E., dans le cadre de l'approche communicative, fait référence à la pragmatique, aux actes de langage devenus actes de parole qui permettent de saisir le langage comme action sur l'autre (le langage n'a pas seulement une fonction référentielle) et dans sa dimension sociale : par exemple, pour ordonner quelque chose à quelqu'un, il faut être en position de le faire.

De plus, la notion d'actes de parole permet de dépasser l'approche grammaticale traditionnelle qui analyse un énoncé comme : "Il y a un courant d'air" en : présentatif + groupe nominal, alors que cette phrase peut, selon le contexte, avoir une valeur illocutoire d'assertion, mais peut aussi constituer un acte de requête indirecte (pour demander de fermer une porte ouverte). En tant que requête, cette phrase rejoint tous les énoncés suivants : "La porte !/ Fermez la porte/ Je vous prie de fermer la porte/ J'aimerais que vous fermiez la porte/ Vous ne sentez pas un courant d'air ?" qui, du plus directement au plus indirectement, traduisent le même acte de requête. Ainsi, la notion d'acte de parole permet-elle de marquer la différence entre la forme linguistique et le sens, et de privilégier le sens : une même intention de communiquer peut revêtir plusieurs formes linguistiques.

Dans ce sens aussi, le langage défini par le Conseil de l'Europe (*Un niveau seuil*, 1976) sert aussi à faire des demandes, à donner des ordres, à démontrer, à porter un jugement, à féliciter quelqu'un, etc. Pour ce faire le locuteur a donc recours au langage, mais il s'agit en fait moins pour lui de parler (ou d'écrire) que de réaliser un acte précis, emplit d'intention et donc de sens.

Et c'est de la pragmatique que vient un des apports de l'approche communicative : partir de l'intention de signifier, par exemple : localiser dans l'espace, puis sélectionner les formes linguistiques : à gauche/ à droite... prenez/ vous prendrez..., se révèle être une démarche totalement inverse de celle empruntée par les autres méthodologies qui partent d'une description linguistique de la langue (les déterminants/ les noms/ les adjectifs...) pour ensuite faire produire des énoncés dotés (plus ou moins) de sens.

Il s'agit donc dans l'éducation de l'enfant sourd de lui apporter toutes ces informations qui sont en général transmises de façon orale. Ceci nous conduit aussi à remarquer que cette conception de l'enseignement de la langue doit être envisagé tant pour la langue des signes que pour le français écrit, et de ce fait permette d'établir des corrélations et distinctions entre ces deux langues.

Pour les pragmaticiens, parler signifie agir, faire aboutir une intention et communiquer signifie faire aboutir des intentions. L'enseignement de la langue doit s'articuler ainsi autour de ces deux principes fondamentaux et ce que ce soit dans l'éducation bilingue de l'enfant sourd que dans l'éducation de tout enfant.

Les pragmaticiens opèrent six ruptures principales avec les autres conceptions classiques de l'enseignement de langue à savoir :

- l'introduction du sujet parlant : alors qu'avant des auteurs comme Saussure ou Chomsky parle d' abstrait, de référent théorique, aujourd'hui tout est centré sur le sujet parlant (point de vue personnel, de son histoire, de ses intentions. Faire aboutir une communication, la langue est l'outil de la communication.

- la langue n'est plus étudiée pour elle-même, mais comme outil de communication (principe d'immanence). Faire de la grammaire, c'est comprendre comment l'enfant construit son moi. La construction du moi se traduit par la langue. Comment l'enfant entre en relation avec le monde. La façon dont on découvre le monde a un rapport avec la langue. Apprendre une langue, c'est non seulement apprendre à parler mais aussi apprendre une culture, des expressions...

- la grammaire est perçue comme étant un moyen de communication. On étudie plus la grammaire pour la grammaire mais bien pour comprendre et pour être capable de communiquer.

- faire de la grammaire revient à produire du sens. Le grammairien c'est celui qui comprend comment l'enfant entre en relation avec le monde. Il faut construire les étiquettes avec les enfants. Aller du concret vers l'abstrait.

Le professeur doit avoir une formation pointue en grammaire⁶⁴ pour être tout le temps opérationnel et ne plus donner des « leçons de grammaires » dont l'objectif est la grammaire et non la communication.

- l'introduction du contexte et du cotexte. Pour faire du sens, il faut travailler sur des textes, pas sur des phrases (cotexte) et dans des situations de vie (contexte).

En effet comme le souligne H.Benoit (2003) la compréhension du sens des messages dépend en effet de la saisie de leurs contenus implicites et des connotations culturelles qui sont générés par le contexte ou par la situation dans lesquels ils sont émis.

- l'apprentissage ne peut être un conditionnement mais bien une socialisation. On apprend ensemble et chacun tire le meilleur de l'autre. On reconnaît en ce point la démarche de " l'oralité" dont parle la responsable pédagogique des classes IRIS, pour laquelle le savoir se construit en interaction.

Il s'agit de repenser un système, trop longtemps basé sur des principes de normalisation, et de s'intéresser à l'apprenant pour lui-même, en l'acceptant avec ses défauts et ses qualités, afin de le conduire à l'autonomie et vers une intégration sociale.

De ce point de vue, il faut envisager une pédagogie destinée à l'enfant sourd, déployant ces paramètres au travers d'une langue de communication et d'enseignement qu'est la langue des signes, et de penser ce système en terme d'analyses de besoins de l'apprenant.

Favoriser la LSF d'un point de vue didactique, permet à l'enfant d'accéder à toute l'information, de comprendre et réagir sur sa langue, et par la suite sur le français écrit. C'est lui permettre d'évoluer scolairement au même titre que son homologue entendant, dans une langue dans laquelle il saisit tout naturellement et au travers de laquelle il se reconnaît culturellement.

La LSF nous apparaît donc comme le fondement pédagogique de l'éducation de l'enfant sourd lui permettant d'entrer par la suite dans sa seconde langue, le français écrit.

⁶⁴ D'où une prise en charge nécessaire de la formation des enseignants sourds, qui n'ont pour la plupart pas eu accès à des études supérieures, et ne peuvent ainsi transmettre de façon appropriée et complète la LSF ainsi que le français écrit aux enfants.

1.5 Le lien avec l'accès à l'écrit.

Avant de faire adopter une activité métalinguistique à l'enfant sourd face au français écrit, il conviendra, de le sensibiliser aux fonctions et aux opérations que l'écrit rend possibles. Cette activité préparatoire peut se faire sur et à partir de la langue des signes, comme nous venons de le voir.

A ce propos C.Cuxac (1998) propose une sensibilisation faite au moyen de la vidéo, qui peut compenser l'absence d'écriture en LSF. La vidéo permettrait en effet d'observer l'éventail des fonctionnalités de l'écrit tels que l'archivage et le retour en arrière, ou bien encore l'arrêt sur image, effacer, corriger, remplacer par autre chose. On peut aussi en proposer des résumer, filmés eux aussi. Les nombreuses manipulations que la vidéo présente en commun avec l'écrit, préparent l'enfant sourd à une entrée plus confortable dans l'univers de l'écrit.

Après cette sensibilisation, lorsque le recul de l'enfant sourd sur sa propre langue est suffisant, il est alors possible d'envisager un travail plus explicite sur le français écrit.

Avant d'entrer plus en détail dans cette approche de l'écrit, nous tenons à signaler que plusieurs méthodes d'apprentissage cohabitent à l'heure actuelle, représentant chacune les deux courants principaux de l'éducation de l'enfant sourd : une méthode oraliste et une méthode gestuelle. (Une troisième méthode est en train de naître dans l'éducation bilingue actuelle).

La coexistence de ces méthodes permet une comparaison et une observation des difficultés de l'enfant sourd face aux différentes méthodes d'apprentissage. Les difficultés liées à la déficience auditive sont de trois sortes :

- d'ordre linguistique sur la langue première : l'apprentissage de la langue première s'appuie sur des notions acquises lors de la petite enfance : notions véhiculées par une langue phonétique (le français oral) pour les entendants, notions véhiculées par une langue gestuelle (la LSF) pour les sourds.

- d'ordre linguistique sur la langue cible : l'acquisition d'une langue écrite pour les sourds est très souvent tardive par rapport à un enfant entendant car la maîtrise de la langue oralisée (le français) nécessite de manipuler du lexique et des formes syntaxiques qui y sont liées.

- d'ordre cognitif : l'apprentissage de certaines notions de base s'effectuant dès la petite enfance, l'enfant sourd ne maîtrise pas toujours ces notions et doit faire un effort cognitif important avant d'accéder à la langue écrite (le français).

Les enfants sourds rencontrent donc plusieurs niveaux de difficultés dans l'appropriation du français. La simple association d'un mot à un geste n'est pas évidente en soi puisque la

construction syntaxique en langue des signes n'est pas équivalente à la construction des phrases écrites. Il est encore plus difficile pour un sourd d'associer une notion à un mot écrit. En effet le signe de la LSF est pourvu d'une capacité d'intégration sémantique beaucoup plus importante que le mot en français. Séro-Guillaume (1997) note : « c'est parce que le signe de la LSF peut le cas échéant occuper toute la place qui revient à la phrase des langues indo-européennes que la part de la syntaxe est autrement moins importante en LSF qu'en français". Comme le chinois avec ses idéogrammes, la langue des signes a recours à une représentation singularisée pour exprimer une idée générale. La LSF et le français ont, dans leur structure même, autant de différences que le français (langue indo-européenne) et le chinois (Philippe Teutsch, Nathalie Cruaud, Pierre Tchounikine, 2002)

Afin d'éviter de tels difficultés, il est préférable comme le démontre C.Cuxac, d'adopter une démarche d'accès descendante plutôt qu'ascendante. D'une part parce que les recherches sur les langues des signes affirment que la syntaxe et la morphologie sont des « réponses adaptés économiquement, à des problèmes qui se situent à un niveau supérieur et pour tout dire en amont phylogénétiquement »

Aussi C.Courtin (2002) montre que contrairement à la lecture, qui va de pair avec l'accès à l'écrit, écrire est un processus « qui va du général au mot isolé » (descendant) :

- déterminer la structure du texte à produire,
- construire les paragraphes qui énoncent les points principaux,
- construire et mettre en ordre des phrases grammaticales,
- choisir le vocabulaire adéquat,
- épeler les mots correctement,
- produire une écriture lisible.

Tout cela en tenant compte des connaissances du lecteur.

D'autre part C.Cuxac ajoute que pour des raisons plus techniques liées à l'objet particulier qu'est la LSF, partir du bas niveau est extrêmement complexes en raison de l'écart structural entre la LSF et le français.

Afin de mieux comprendre cette différence, voici quelques caractéristiques liées à la structure propre de la LSF. (C.Cuxac, 1998, 2000)

La première distinction, la plus frappante est l'iconicité de la LSF dans les narrations, où les structures permettent, contrairement aux structures phrastiques, linéaires, de montrer et de faire « comme si » en disant.

Ensuite chacun des paramètres de formation du signe constitue une unité signifiante telle que la configuration de la ou des mains, le mouvement réalisé par la ou les mains, l'emplacement sur le corps du locuteur ou dans l'espace du signeur (espace situé

principalement devant le locuteur), l'orientation des mains. Ces paramètres ne sont pas exécutés indépendamment l'un de l'autre mais de façon simultanée.

Comme on vient de le voir l'utilisation de l'espace est donc pertinente dans le cadre des relations des signes entre eux. Il en est de même en ce qui concerne une utilisation massive de la création, par la direction du regard du signeur, de la reprise anaphorique des signes par des configurations spécifiques de la main ou par pointage de la portion d'espace où les signes ont été précédemment émis (placement des signes dans de micro espaces de référence).

Une autre spécificité de la LSF, que le français écrit ne traduit pas, est la mimique faciale et les mouvements du visage (hochements de tête, du cou...) qui manifestent « l'intrusion structurelle du sujet de l'énonciation dans son propre discours ». (On notera que les nouvelles technologies, telles que le courriel, ou SMS ou MSN (dialogue internet) permettent d'utiliser des symboles représentant des mimiques faciales/ expression du visage/ sentiments).

Ainsi les structures syntaxiques de la LSF peuvent s'envisager comme « des réponses formellement appropriées à des contraintes sémantiques, plus largement partagées par les différentes communautés linguistiques ».

On admet alors qu'un accès au français écrit partant du bas niveau structural serait particulièrement délicat, dans le cadre de l'éducation bilingue des enfants sourds. Il convient donc, de partir du sens et de l'interprétation.

Cette idée se renforce par les propos que nous avons tenus auparavant dans le point linguistique, mentionnant entre autres que le code écrit n'est donc pas transparent, que le message n'est pas linéaire, que la phrase est un cadre étroit où une même structure grammaticale peut rendre compte d'énoncés différents (l'énoncé : cadre plus vaste, il demande les conditions d'énonciation, il est porteur du sens).

Appuyant la théorie, nos observations de la pédagogie mise en place dans les classes bilingues d'IRIS, avance aussi l'accès à l'écrit dans ce sens descendant (on parle aussi de méthodes Top-down, à l'heure actuelle pour l'apprentissage de la lecture, ou d'une langue seconde par exemple). Toute démarche d'enseignement est inductive : on propose à l'enfant un texte, un thème...on lui demande d'y réfléchir, d'émettre des hypothèses, sur le sens des mots, sur le résultat d'une expérience scientifique... ce qui leur permet de se reporter à ses acquis ou croyances, enfin par vérification, analyse du texte, (contexte...), on donne à l'enfant la solution.

Enfin les pédagogues d'IRIS, mettant en corrélation la lecture et l'écriture, proposent une démarche qui met l'accent sur le sens et l'interprétation des mots et qui fait ainsi entrer l'élève, l'enfant dans l'univers de l'écrit.

En maternelle s'établit donc un premier contact avec les livres. En décodant les images, l'élève sourd se construit sa propre histoire du livre. Il peut exprimer ses ressentis et faire un parallèle avec son propre vécu. A ce stade, il ne s'agit pas d'apprendre à lire mais d'entrer dans le monde de la lecture en utilisant tous ses sens et à faire naître chez l'élève le désir d'apprendre à lire.

A l'entrée en CP, les élèves sont déjà familiarisés avec le monde de la lecture et ont acquis des savoirs de base, tels que la connaissance des lettres et des savoirs faire, tels qu'associer des mots et des images.

Dans les classes d'enseignement en Langue des Signes, le tout début de l'apprentissage de la lecture en CP ne peut s'envisager sans une phase préalable en LSF.

L'enfant sera amené au cours d'une séance de LSF à découvrir l'album, à émettre des hypothèses sur son contenu, à le manipuler une première fois.

Tout un travail de questionnement sera proposé à l'élève pour l'accès au sens, l'objectif final restant que les élèves construisent une production proche du texte en Français écrit.

En fin de séance, l'enseignante signera le texte dans son intégralité.

La séance de Français se construit ensuite à partir des savoirs et des connaissances des élèves, de ce qu'ils ont acquis lors de la séance de LSF. Au cours de cette séance, l'enfant est amené à reformuler ce qu'il a retenu de la séance LSF, de ce qui lui a plu, de ce qu'il n'a pas aimé. Sous les questionnements de l'enseignante, il manipule une deuxième fois l'objet livre pour y trouver une information, pour y sélectionner un détail.

Grâce donc, aux repères qu'il a acquis, et à partir des questions de l'enseignante, l'élève va peu à peu apprendre à repérer des mots dans les textes proposés. Au début, nous parlerons plus de 'lecture intuitive' que de lecture réelle.

En fin de CP, le processus s'inverse. A ce stade, l'élève a pris conscience que la LSF lui apportait la même information que le texte et ne voit alors plus l'intérêt de lire le texte puisque, de toutes façons, il a déjà en sa possession toutes les informations.

Il va donc être confronté directement au texte proprement dit. Cela sera, bien sûr, toujours un texte extrait d'un album, pour préserver l'envie de connaître la suite.

En CE1, les méthodes entamées en fin de CP se poursuivent et s'affinent : on s'attache ainsi plus à la complexité linguistique des albums de jeunesse (recule sur le texte, pertinence de ce que l'enfant croit et réalité du contexte), à la découverte de la polysémie et l'accent est surtout mis sur aléas de la langue française à savoir les conjugaisons particulières, les faux amis,... L'enseignant joue alors un rôle primordial, car il peut apporter les éléments de réponses à l'élève qui peut être perdu dans ce cas précis.

Enfin c'est le CE2 qui marque véritablement le temps de l'approfondissement et du recul sur la langue où tout le travail préliminaire des années précédentes prend forme, dans une démarche toujours inductive comme décrite précédemment.

L'élève de CE2 sait aborder un texte avec un comportement adéquat. La phase de lecture silencieuse est donc une étape indispensable, un moment où l'élève se retrouve en présence de son texte. Il le lit à sa manière, il surligne le vocabulaire qu'il ne connaît pas ou les mots clés, il le relit ...

La lecture silencieuse est suivie d'échanges libres entre élèves. Ce qui leur donne l'occasion d'extérioriser ce qu'ils ont retenu du texte et de confronter leurs idées.

Ces échanges doivent être spontanés. Il n'y a pas de directives de l'enseignant. A travers ce qu'expriment les élèves, se construit le fil du texte. L'enseignant participe aux échanges en les orientant ou en les relançant.

La phase échanges se terminent sur des hypothèses que chaque élève va émettre. Ces hypothèses concernent l'idée principale qui a émergé de la lecture du texte. Puis il y a une phase de "construction d'un capital de vocabulaire par immersion dans le contexte et par référence à ses connaissances générales". L'enseignant n'intervient pas alors en tant que 'détenteur du savoir' mais en tant qu' 'animateur', c'est-à-dire que par des questions précises, il oriente l'élève vers le sens.

En fin de lecture, un schéma directeur contenant les éléments essentiels du texte est établi collectivement. La séance sera complétée par une lecture individuelle où l'enseignant demandera à l'élève de signer le texte en LSF (et non pas en Français Signé), l'élève ayant un recul suffisant désormais sur sa langue et le français écrit.

Par conséquent, on ressent le besoin de cet enfant sourd d'être guidé par le sens, (comme tout autre enfant), d'avoir des repères qu'il peut s'approprier, et de pouvoir interpréter le monde qui l'entoure. Toute cette découverte passe par l'écrit. Il est donc important de penser les approches de l'écriture et de la lecture pour cet enfant, de manière appropriée, c'est à dire tenant compte de la distinction LSF/ français, mais surtout d'avoir conscience que ces apprentissages ne peuvent s'effectuer que si l'enfant qui entre au CP a acquis une première langue. En effet, cette première langue, la LSF, va lui permettre d'entrer dans la deuxième langue, le français écrit, avec toute la curiosité qui caractérise l'enfant de 6 ans.

En conclusion et afin de résumer, en quelque sorte, notre conception de la didactique des langues et les points que nous venons d'aborder dans ce chapitre, nous citerons un extrait de « Sentences and other systems » de Blackwell P.M & al. (1980) qui s'intitule « Le langage ne s'enseigne pas : il s'acquiert » :

« Un enfant qui fonctionne seulement sur la base du langage qu'on lui a enseigné est un enfant linguistiquement "inhabile" (...) Un enseignement matériel du langage (au lieu d'un

enseignement qui stimule les capacités intellectuelles de l'enfant) est un véritable préjudice et nous rappelle que l'information qui n'éveille pas l'intérêt est une information qui ne vaut pas la peine d'être offerte. (...) Ce qui importe est que le programme constitue un processus dynamique où l'enfant participe et ne soit pas un simple collectif d'information sur des faits que l'enfant devra apprendre »

L'analyse de ces principes implique non seulement une attention persistante et souple aux intérêts progressifs de l'enfant tout venant, sourd et entendant, aux exigences de ses niveaux cognitifs et aux nécessités croissantes d'une communication sociale plus complexe. Sans oublier aussi que le langage doit constituer dès le début un authentique moyen linguistique, en l'occurrence dans l'éducation bilingue de l'enfant sourd, il s'agit de la langue des signes française.

CONCLUSION

Au travers de cette recherche, nous avons fait état de la situation actuelle de l'éducation bilingue LSF/ Français écrit de l'enfant sourd, encore trop peu présente en France, argumentant ainsi le fait que la LSF est un fondement pédagogique à tout apprentissage pour cet enfant.

De même nous avons proposé quelques pistes d'entrée en matière de didactique de la LSF, préconisant une pédagogie active et axée sur « l'oralité » pour reprendre le terme de M.P Kellerhalls, c'est-à-dire basée sur l'interaction langagière. E.Sapir (1953, cité par P.Martinez, 1998) disait à ce sujet que « la langage est indéniablement attaché à une expérience collective », ce qui renforce notre hypothèse d'adopter une approche communicative pour l'enseignement de langue.

Cette étude a cherché aussi implicitement parfois, à montrer que le système éducatif actuel pour l'enfant sourd (et aussi le système dans sa globalité), comporte des lacunes ou plutôt des inadaptations face à l'élève, cet apprenant singulier.

A.BLUM, directrice du CELEM en 1989, disait que « ce n'est pas la Langue des Signes qui est dangereuse, ce sont les adultes qui s'occupent de l'enfant sourd qui peuvent l'être lorsqu'ils oublient que "sans cesse sur le métier, nous devons remettre notre ouvrage" », or cela fait des années que subsistent les mêmes méthodes, désarmant l'enfant sourd dans son entrée langagière puis sociale.

Ainsi en ce qui concerne l'apprentissage de langue, il serait préférable d'enseigner la composante pragmatique (voire culturelle) et sémantique (en terme d'"intention de dire") du langage, plutôt que de penser la langue comme un système de référence (rapport unique signifiant/signifié).

De même il est primordial de tenir compte de l'individu (de ses capacités cognitives, psychologiques....) en tant qu'apprenant, qui opère « les modifications d'ensemble continuellement pour donner une réponse à tout moment adaptée à son développement interne et aux sollicitations externes » (J.Foucambert cité par C.Cuxac, 1979)

Une autre modification, plus institutionnelle, concerne la reconnaissance de la LSF. En effet nous avons vu que la Langue des Signes a été officiellement reconnue en tant que Langue, l'année dernière, cependant elle ne l'est toujours pas en tant que Langue d'enseignement.

Le français demeure seul en liste. Ne serait-il pas au goût du jour de la reconnaître en tant que telle, après le "succès" des classes bilingues LSF/ Français écrit de Toulouse, Poitiers, et Champs-sur-Marne.... ?

D'autre part la recherche démontre que les bénéfices des langues des signes pour les enfants entendants ne sont plus des artifices. Les Signes améliorent la lecture et les dons mathématiques selon une étude menée au Maryland, près de l'université de Gallaudet

(Université de sourds) aux Etats-Unis. La LS semble enrichir le vocabulaire, l'enfant apprenant un mot parlé en conjonction avec son signe, serait plus apte à se rappeler la signification du mot (caractère iconique des LS). D'autres résultats prouvent que la LS permettrait non seulement à des enfants entendants de progresser plus vite mais aussi d'aider des enfants d'autres handicaps que la surdité tels que les retardés mentaux, ou autistes... considérant alors la LS comme une passerelle pour apprendre à communiquer, puis à parler vocalement.

En ce sens pourquoi ne pas valoriser la LS en la proposant comme langue d'enseignement...pour tous ? Quelle ouverture d'esprit, et quelle richesse culturelle pour ces élèves, à l'heure de l'Europe où l'on parle d'interculturalité.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages consultés :

- A.I.L.E (Acquisition et Interaction en Langues Etrangères) n°15, *Les langues des Signes : une perspectives sémiogénétique*. Numéro dirigé par C.Cuxac., Paris, 2001.
- AUSTIN J.L., *Quand dire c'est Faire*, traduction française 1979 - SEUIL, Coll. Points, 1962
- BLACKWELL P.M. y otros, *Le langage ne s'enseigne pas : il s'acquiert*, traduction de LILLO G. *Sentences and other systems*, PROAS, juillet 1980
- BLUM A., « Langues des Signes et pédagogie » in Gestes et communication et pédagogie, ARIEDA, Actes du cinquième colloque, Montpellier, Mai 1989.
- BOUVET D., *La parole de l'enfant sourd. Pour une éducation bilingue de l'enfant sourd*, Le Fil Rouge, PUF, 1ere édition, Paris, juin 1982.
- BRUGEILLE J.L., « L'enseignement de la LSF dans le cadre d'un enseignement en langue des signes au collège », in Langue Française n°137, *La langue des signes : statuts linguistiques et institutionnels*, Larousse, Paris 2003.
- BRUNER J., *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*, textes traduits par DELEAU M., collection Psychologie d'aujourd'hui, PUF, Paris, 1ere édition Fev.83- 7eme édition Fev.2002.
- CANALE, M. & SWAIN M. « Theoretical bases for communicative approaches to second language teaching and testing », *Applied Linguistics* 1.1. 1-47, 1980.
- CHADUC M.T., DE MECQUENEM I., LARRALDE P., *Les grandes notions de pédagogie, Formation des enseignants Enseigner*, Bordas pédagogie, 2001
- CHALUDE J., « Enseignement spécialisé et nouvelles exigences » aux Journées d'Etudes du CNEFEJS à Chambéry, Communiquer n°124, ANPEDA, Paris, premier trimestre 1996,
- CLAUDET I., BEAUSSANT M., *Dossier de réflexion, avoir un autre regard sur l'enfant sourd, La scolarité d'un enfant sourd*, APES Midi Pyrénées (association de parents d'enfants sourds) 2002, éditions L'Harmattan, 2003.
- COLIN D., *Psychologie de l'enfant sourd*, Paris, collection d'orthophonie, Masson, 1979.
- Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, *Un niveau seuil*, Education et Culture, Strasbourg, 1976.
- COURTIN C., *Surdité, langues des signes et développement cognitif*, Thèse de Doctorat en Psychologie cognitive, Université ParisV, 1998.
- CUXAC C., « Les notions de langage et de langue à partir de quelques données psycholinguistique » in Le langage mimo-gestuel dans l'éducation des déficients auditifs, Centre national technique d'études et de recherches sur le handicaps et les inadaptations, Paris, Avril, 1979
- CUXAC C., *Le langage des sourds*, Paris, 1983, PAYOT.
- CUXAC C., « Iconicité des langues des signes », *Faits de langue* n°1, pp 47-56, Paris, 1993.
- CUXAC C., « Accès au français écrit et éducation bilingue de l'enfant sourd », Actes du deuxième colloque international, Surdité et accès à la langue écrite, de la recherche à la pratique, ACFOS, 1998
- CUXAC C., *La Langue des Signes Française : les Voies de l'Iconicité*, *Faits de Langues* n°15-16, Ophrys, Paris, 2000
- CUXAC C., « Une langue moins marquée comme analyseur langagier : l'exemple de la LSF », in Nouvelle revue de l' AIS (Adaptation et Intégration Scolaires) n°23 : *Langue des signes française (LSF) : Enjeux culturels et pédagogique*, Benoît H. (ed.) CNEFEI, Suresnes, 2003
- CUXAC C., « Langue et langage : un apport critique de la langue des signes française », in Langue Française n°137, *La langue des signes : statuts linguistiques et institutionnels*, Larousse, Paris 2003.

DALLE P., « La place de la langue des signes dans le milieu institutionnel de l'éducation : enjeux, blocages et évolution », in *Langue Française* n°137, *La langue des signes : statuts linguistiques et institutionnels*, Larousse, Paris 2003.

DELAPORTE Y., *Les sourds, c'est comme ça*, Paris, Mission du Patrimoine Ethnologique, Collection Ethnologie de la France, Editions de la Maison des sciences de l'homme, 2002.

DOLTO F., *Tout est langage, articles et conférences*, Gallimard, 1994.

FUSELLIER-SOUZA I., « Apprentissage institutionnel d'une troisième langue par les apprenants sourds, Discussion autour d'une approche bilingue dans l'enseignement d'une langue vivante », in *Langue Française* n°137, *La langue des signes : statuts linguistiques et institutionnels*, Larousse, Paris 2003.

FUSELLIER- SOUZA I., « La création gestuelle des individus sourds isolés. De l'édification conceptuelle et linguistique à la sémiogénèse des langues des signes » A.I.L.E n°15, Paris, 2001, pp 61-96.

GALKOWSKI T., *Développement et éducation des enfants sourds et malentendants*, traduit du polonais par KNYSZ Roman et Odile, Le fil Rouge, Presses Universitaires de France, mars 1994.

GAONAC'H D., *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Langue et Apprentissage de Langues, Hatier/Didier, Paris, 1991.

GIORDAN A., *Enseigner n'est pas apprendre*, Libération, 17 mai 1994.

GIROD M., *La langue des signes, Tome 1*, Paris, IVT éditions, 2^{ème} édition, 1997.

GRIZE J.B., *Logique naturelle et communication*, PUF, Psychologie sociale, Paris, mars 1996.

GROSJEAN F., *Le droit de l'enfant sourd à grandir bilingue*, laboratoire de traitement du langage et de la parole, Université de Neuchâtel, 2000, Suisse

GROSJEAN F., LANE H., *La langue des signes*, Langages n°56, Paris 1979.

HAGEGE C., *L'enfant aux deux langues*, Editions Odile Jacob, Paris, janvier 1996.

HAGEGE C., « L'importance de la langue dans la construction de l'individu », Communautés Educatives, Revue trimestrielle de l'ANCE, Le projet Linguistique de l'établissement n°91, juin 1995.

HYMES D.H., *Vers la compétence de communication*, traduction de MUGLER F., Langues et Apprentissage des Langues, Edition Didier Hatier, Paris, 1991.

JOUISSON Paul, *Ecrit sur la LSF : Edition établie par GARCIA Brigitte*, L'Harmattan, Paris, 1995.

KLEIN W., *L'acquisition de langue étrangère*, traduction de Noyau C., Linguistique, Armand Colin, Paris, 1989.

KOKETTE S., « Pourquoi tous les enfants devraient pouvoir signer », traduction de BRANCART M, Info Sourds Journal, Journal d'information de la FFSSB, trimestriel n°66, avril, mai, juin 2000

LABORIT E., *Le cri de la mouette*, avec la collaboration de M.T.CUNY, Paris, Editions Robert Laffont S.A., 1993.

LAUNAY Cl., BOREL-MAISONNY S., *Les troubles du langage, de la parole et de la voix chez l'enfant*, Ed. MASSON ,2^o édition, 1975.

LEPOT-FROMENT Ch., CLEREBAUT N., *L'enfant sourd, communication et langage*, De Boeck Université, 1996.

MANTEAU E., Pour une éducation bilingue de l'enfant sourd, orthophoniste, docteur en Sciences du langage, *Le journal des professionnels de l'enfance* N°9, janvier février 2001.

MARTNEZ P., *La didactique des langues étrangères*, Que sais-je ?, PUF, deuxième édition corrigée, Paris, Novembre 1998

Ministère de l'Education Nationale, *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les programmes 2003-2004*, ISBN éd. CNDP 2-240-01-299-4, XO éditions.

IDEM ELEMENTAIRE

MOIRAND, S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, 1980.

MORGON A., AIMARD P., DAUDET N., *Education précoce de l'enfant sourd à l'usage des parents et des éducateurs*, Paris, Masson, 1977.

OLERON P., Langage et développement mental, C DESSART, Psychologie et Sciences Humaines n°43, P. MARDAGA, Bruxelles 1972.

OLERON P., *Le langage gestuel des sourds : syntaxe et communication*. Monographies françaises et psychologie, Edition du CNRS, Paris, 1978.

RONDAL J.A., HENROT F., CHARLIER M., *Le langage des signes Aspects psycholinguistiques et éducatifs*, Pierre Margada éditeur, deuxième édition, 1997.

SABRIA R., « Langue des signes française, un choix linguistique dans l'enjeu éducatif » in Education n°6, Villeneuve d'Ascq, 1996.

SADEK KHALIL D., L'enfant sourd et la construction de la langue, Edition Papyrus, Montreuil, 1997.

SALLANDRE M.A., *Les unités du discours en Langue des Signes Française. Tentative de catégorisation dans le cadre d'une grammaire de l'iconicité*. Thèse de doctorat sous la direction de C. Cuxac, non publiée, Université Paris VIII, décembre 2003.

SEARLE J., *Les actes de langage*, Hermann, coll. Savoir : lettres, 1972

SEPULCHRE-MANTEAU E., *Rôle d'une interaction langagière bilingue (langue des signes/français oral) au cours de l'acquisition du langage par l'enfant sourd*, Thèse de doctorat sous la direction de LAROCHE BOUVY D., Université Paris III, 1997, Presse universitaire du Septentrion, coll. thèse à la carte, Villeneuve d'Ascq, 2002.

SERO-GUILLAUME P, AVEROUS A., BONNAL F., CAMBIEN M., DELHOM F., FOURNIER C., *Dossier : La langue des signes et la problématique du bilinguisme*, Le courrier de Suresnes, n°63, CNEIFEI, Suresnes, janvier 1995.

SURDITE n°1, *Les professionnels*, Revue internationale, Association GESTES, Paris, décembre 1999

SURDITE n° 5-6, *Regards sur l'histoire de la linguistique de la Langue des Signes Française*, Revue internationale, Association GESTES, Paris, Avril 2004.

VIROLE B., Psychologie de la surdité, De Boeck Université & Larcier, 1996

VIROLE B., GOROUDEN A., Le bilinguisme précoce Définition, Fondements théoriques et Perspectives de recherches, Chapitre 4, *Le bilinguisme aujourd'hui demain*, actes de la journée d'études du 23 nov.2003.

Dictionnaires consultés :

Dictionnaire bilingue pour enfants en LSF, IVT, Paris, IVT éditions, 1994.

La Langue des Signes, Tome 2, Tome 3, dictionnaires bilingues, GIROD Michel et autres auteurs, Paris, IVT éditions, 1997.

Le Petit Larousse illustré 1995, dictionnaire encyclopédique, Larousse, Paris, 1994.

Adresses électroniques consultées :

Linguistique et éducation :

http://daniel.calin.free.fr/textoff/etablissements_sourds_1987.html (Organisation des établissements accueillant des enfants atteints de déficiences sévères ou profondes)

http://membres.lycos.fr/anpes/Politique/GT3/GT3_Cuxac.htm (C. Cuxac, groupe de travail « éducation et scolarisation des enfants et adolescents sourds »)

http://membres.lycos.fr/anpes/Politique/GT3/GT3_projet2_scolarisation.html (scolarisation des enfants sourds)

http://membres.lycos.fr/anpes/Educ_Bil/scolarite_en_LS.html (scolarité en LSF)

<http://www.eduscol.education.fr/> (enseignements spécialisés)

<http://atelieroptiona.free.fr/moires/mase.html> (Penser une intégration la mieux adaptée pour l'enfant sourd, en prenant en compte ses difficultés scolaires)

http://membres.lycos.fr/anpes/Parents_scolarite/modes_scolarisation.html (Description des différents modes de scolarisation)

<http://www.univ-tours.fr/handilang/Surdite/index.html> (Langage et surdité)

http://www.unine.ch/ltlp/pub/rightdeafchild_fr.html (F.Grosjean, le droit de l'enfant sourd à grandir bilingue)

<http://atelieroptiona.free.fr/moires/isbo.htm> (I.Boulin, *L'enfant sourd, l'enfant migrant et l'apprentissage de la langue française*, mémoire CAAPSAIS, option A, 2001)

<http://membres.lycos.fr/riane/Apprendre/Mem-Plan.htm> (mémoire d'orthophonie, *Les langues gestuelles*)

<http://www.biap.org/recom17-3.htm> (le bilinguisme)

<http://atelieroptiona.free.fr/moires/symo.html> (« Favoriser la communication des enfants sourds avec des enfants entendants grâce à l'utilisation, à l'école, des outils de communication sur Internet »)

<http://atelieroptiona.free.fr/moires/cafa.html> (« pourquoi travailler en collaboration avec un professionnel sourd ? »)

http://membres.lycos.fr/anpes/Politique/GT3/GT3_Cuxac.htm (Groupe de travail « éducation et scolarisation des enfants et adolescents sourds » intervention de C.Cuxac mai 1999)

Education bilingue :

<http://2lpe.poli.bilingue.free.fr/index.htm> (2LPE-Politique-bilingue)

<http://www.appligos.com/lcbilingue/LClerc-Projet.htm> (Ecole Laurent CLERC, Champs-sur-Marne)

http://membres.lycos.fr/anpes/Parents_scolarite/ELC.html (description de la structure de Champs-sur-Marne)

<http://www.lesiris.free.fr/> (Ecole IRIS Toulouse)

<http://membres.lycos.fr/anpes/Etranger/suede.htm> (le modèle suédois vue par une délégation belge)

<http://2lpeco.free.fr/infosIndex.htm> (2LPE-CO, Poitiers)

<http://atelieroptiona.free.fr/moires/esme.html> (« le choix du bilinguisme dans l'enseignement des jeunes sourds »)

http://membres.lycos.fr/anpes/Educ_Bil/educ_bil.html (« Education bilingue, scolarité en LSF, pourquoi comment » Patrice Dalle)

<http://www.csdm.qc.ca/gadbois/> (Ecole Gadbois du Québec)

Ressources didactiques :

http://www2.tku.edu.tw/~tf/the_Tamkang_Times/20030307/20030307french.htm (l'interculturel dans une classe de langue)

<http://www.lecture.org/Actes/AL63/AL63P52.html> (« Transmettre une langue étrangère »)

<http://psydoc-fr.broca.inserm.fr/linguistique/actes.html> (Les actes de langage)

<http://www.saby.be/linguistique.htm#Schéma%20de%20la%20communication> (La pragmatique)

<http://tecfa.unige.ch:8888/riat140/107> (la fonction sémiotique)

<http://lef.ajusco.upn.mx/ub/d361/d361a4.doc> (L'approche communicative, J.J.Richer, didactique du FLE)

Langue des Signes, lecture, écriture :

<http://www.lecture.org/VL62.html> (M.T. ABBOU, « Sourde, comment j'ai appris à lire »)

<http://www.signwriting.org/> (système d'écriture de la LS)

<http://www.spl.gouv.qc.ca> (dossier sur la LSQ)

<http://www.lecture.org/Actes/AI80/sommaire80.htm> (« dossier lecture et surdité »)

Articles de Benoît Virole :

<http://perso.wanadoo.fr/virole/DA/ECHLSF.htm> (Nécessité du bilinguisme précoce)
<http://perso.wanadoo.fr/virole/GERS/BILINGART.htm> (B.Virole et A.Gorouden, Le bilinguisme précoce chez l'enfant sourd)
<http://perso.wanadoo.fr/virole/DA/DALANG.PDF> (Les deux voies du développement du langage chez l'enfant sourd)
<http://perso.wanadoo.fr/virole/DA/dacog.pdf> (Perspective pour une école nouvelle pour l'enfant sourd)
<http://perso.wanadoo.fr/virole/GERS/Questions.htm> (Bilinguisme questions)

Références institutionnelles :

<http://www.ladocfrancaise.gouv.fr/brp/notices/984001595.shtml> (Rapport Gillot, 1998)
<http://www.admi.net/jo/20050212/SANX0300217L.html> (loi du 11 fév.2005)
<http://perso.wanadoo.fr/girondehandicap/sclar.htm> (législation thématique sur le handicap)
http://www.languefrancaise.net/news/index.php?id_news=139 (reconnaissance officielle de la LSF en 2004)
<http://www.admi.net/jo/textes/ld.html> (lois et décrets français)

Références diverses :

http://umr7023.free.fr/Downloads/Sallandre_these_tabmat.html (thèse de doctorat de M.A.Sallandre)
<http://www.irit.fr/LS-COLIN> (Projet LS-COLIN)
<http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/bibweb/> (International bibliography of sign language)
<http://www.univ-tours.fr/handilang/Surdite/biblio.html> (bibliographie des travaux linguistiques sur la LSF)
<http://infosigne.over-blog.com/article-74321.html> (Le Blogzine de la surdité)
<http://www.france5.fr/oeiletmain/> (Emission « l'œil et la main »)
<http://perso.limsi.fr/braffort/> et <http://interstices.info> (site sur Annelies Braffort, chercheuse au LIMSI dans le domaine de la LSF)
<http://www.visuf.com> (site d'association sourde)
http://www.francetelecom.com/fr/votre_region/toulouse/connaitre/dossiers/websourd/partenaire_03.html (Websourd et France telecom)
<http://www.websourd.org> (Websourd)
<http://fondationdessourds.net>

ANNEXES

TYPOLOGIE DE LA SURDITE

Tout d'abord on définit la perte auditive par une classification audiométrique, c'est à dire en fonction de la perte du nombre de décibels (dB). Le calcul de la perte auditive se fait sur les trois fréquences conversationnelles à savoir 500, 1000 et 2000 cycles/seconde (Hz). Toute fréquence non perçue est comptée à 120 dB.

D'autre part deux grandes catégories, sur le plan médical sont à distinguer selon l'organe touché: les surdités de perception et les surdités de transmission.

Les premières résultent d'affections de l'oreille moyenne autrement dit au niveau du tympan et des osselets (le marteau, l'enclume, l'étrier) principalement (ce sont les organes permettant la perception du son). L'onde sonore ne parvient plus normalement à la cochlée alors que la fonction neuro-sensorielle est intacte. Cependant le déficit entraîné ne dépasse pas les 60 dB, c'est-à-dire que les fréquences sonores basses sont le plus touchées (on notera qu'un appareillage peut être nécessaire lorsque la perte auditive dépasse les 30 dB). On les qualifie aussi de surdités partielles car elles peuvent retentir sur la parole et le langage mais n'expliquent jamais l'absence de langage. La surdité de transmission est huit fois plus fréquente que la surdité de perception chez l'enfant.

Les secondes, quant à elles, résultent de l'atteinte de l'oreille interne, c'est à dire de l'organe de l'audition, la cochlée, ou du nerf auditif sur une partie quelconque de son trajet depuis l'organe de l'audition jusqu'aux centres nerveux du cerveau. Cela concerne donc la transmission du son. Les déficiences peuvent aller de la perte légère à la surdité totale. La perte sur les fréquences aiguës est importante et l'audition par voie osseuse est du même niveau que l'audition par voie aérienne.

Parmi ces déficiences auditives, celles de transmission sont acquises plutôt que génétiques et sont donc curables par des moyens médicaux et chirurgicaux alors que celles de perception sont généralement génétiques et définitives.

Plus précisément encore le Bureau International d'Audio-Phonologie (BIAP) a établi les critères de classification audiométrique suivants, déterminant ainsi les différents degrés de surdité.

De 0 à 20 décibels de perte, l'audition est dite **normale**. Cette perte n'entraîne pas de problème de perception de la parole.

De 20 à 40 décibels de perte, la déficience est dite **légère** ou encore appelé hypoacousie.

40 décibels représentent le volume sonore d'une conversation courante. La parole normale est perçue mais certains éléments phonétiques échappent à l'enfant. La voix faible n'est pas correctement perçue. L'enfant peut présenter des signes de fatigabilité, d'inattention, un certain flou de compréhension lorsque le milieu conversationnel est bruyant ou réverbérant telle qu'une conversation en groupe.

De 40 à 70 décibels de perte, on parle de déficience **moyenne**. L'enfant est dit malentendant ou demi sourd.

La parole n'est alors perçue que si elle est forte, 60 décibels représentant le niveau sonore d'une conversation vive. L'enfant éprouve ainsi des difficultés de compréhension en situations tant familières que nouvelles (où il se trouve alors en situation d'apprentissage) mais peut tout de même détecter des sonorités moyennes telles que la sonnerie du téléphone ou le sonnette d'entrée à 3 mètres de distance maximum. A noter qu'entre 55 et 70 décibels de perte, la voix est perçue mais sans compréhension des paroles.

Cette perte entraîne des troubles du langage et de l'articulation importants chez l'enfant. Un appareillage et des traitements orthophoniques sont donc nécessaires.

De 70 à 90 décibels de perte, il s'agit d'une surdité **sévère**. L'enfant est malentendant sévère, ou demi sourd sévère.

80 décibels représentent le volume sonore d'une rue bruyante. Certains enfants entendent la voix à forte intensité mais ne comprennent pas la parole. Il n'y a pas d'élaboration de langage intelligible spontanément mais la présence de restes auditifs permet un certain contrôle de la voix. L'enfant procède par désignation de l'objet désiré. L'amplification des sons étant insuffisante, l'enfant a besoin d'un appareillage, d'une rééducation orthophonique et d'une aide à la lecture labiale.

Au-delà de 90 décibels de perte, la déficience est **profonde**. L'enfant est sourd profond.

100 décibels représentent le bruit du marteau piqueur et 120 décibels, celui d'un réacteur d'avion à 10 mètres.

Cette déficience auditive se caractérise en trois sous-groupes :

La surdité profonde du premier groupe où la perte est légèrement inférieure ou égale à 90 décibels.

Puis **la surdité profonde du deuxième groupe** où la perte est comprise entre 90 et 100 décibels.

Enfin **la surdité profonde du troisième groupe** où la perte est supérieure à 100 décibels.

Dans ce cas précis de surdité profonde, auquel nous nous intéressons, l'enfant n'a aucune perception de la voix et aucune idée de la parole. Il peut exceptionnellement détecter des bruits d'intensité très forte ou au contenu fréquentiel grave ou bien encore découvrir et ressentir certains bruits grâce à leur composante vibratoire.

La surdité totale, c'est-à-dire dépassant les 120 décibels de perte est extrêmement rare car l'oreille perçoit toujours un minimum de sons, particulièrement les graves ; c'est ce que l'on nomme les restes auditifs. La surdité peut être définie, c'est-à-dire stable pour toute une vie ou bien évolutive, s'aggraver au fur et à mesure des années.

Interview d'une ancienne élève des classes de 2LPE de Poitiers

« Je suis née sourde profonde, de parents entendants mais de grands-parents sourds. Petite, je me souviens d'avoir été frustrée, frustrée de ne pouvoir comprendre ce qu'il se disait autour de moi. C'était une vraie frustration, comme l'enfant sourd peut la ressentir confronté au monde entendant, du bruit...

Je suis allée à la maternelle, à l'âge de 2 ans et demi, à Poitiers. J'ai été l'une des premières enfants sourdes des classes de 2LPE.

J'ai été pendant quelques mois la seule sourde dans une structure entendant, car les classes pour enfants sourds venait d'ouvrir (1984) et tous les parents d'enfants sourds n'étaient pas au courant.

J.R Mercurio a été mon premier professeur en maternelle. Il a aussi été un des premiers professeurs sourds. Puis mes parents ont cherché des parents d'enfants sourds sur la région de Poitiers, afin que leurs enfants suivent la classe avec moi, dans le but de constituer une vraie classe d'enfants sourds.

Au fur et à mesure des années, d'autres enfants m'ont rejoints. Au final la section maternelle a compté une dizaine environ d'enfants sourds.

La maternelle pour moi a été un épanouissement : j'apprenais une langue dans laquelle je pouvais tout comprendre.

En primaire, je me rappelle que nous suivions, au même titre que les classes d'enfants sourds de Toulouse, des cours en LSF. Toutes les matières nous étaient transmises en LSF. Tous mes professeurs étaient sourds. Il n'y avait qu'un professeur entendant, issu du CAPEJS, qui nous donnait des cours de français.

Je crois me rappeler que j'ai eu plusieurs professeurs au primaire : un professeur pour une ou deux matières (par exemple, le professeur de français nous enseignait aussi les mathématiques). Le système était déjà un peu le même qu'au collège.

Tout était donc en LSF. Chaque niveau était bien distinct : aucun mélange par exemple entre CP et CE1 ou autre, même si nous étions que deux élèves en CP, puis entre quatre et six dans les autres niveaux.

Au total l'école regroupait environ une vingtaine d'enfants sourds.

Le primaire c'est assez loin pour moi, je n'ai pas trop de souvenirs, par contre je n'ai rien oublié du collège. J'ai vraiment adoré cette période.

En effet cette époque est signe pour moi d'un vrai changement dans ma vie.

Toutes mes années de maternelle et primaire, je les ai passées avec les mêmes personnes, les mêmes amis... Au collège, j'ai rencontré de nouvelles personnes, je me suis faite de nouveaux amis, dont une majorité d'entendants d'ailleurs, avec lesquels je m'entendais très bien.

En ce qui concerne les cours, une interprète assistait le professeur entendant, issu souvent du CAPEJS (collaboration entre les interprètes et les professeurs). Je découvrais de plus en plus de choses et contrairement au primaire, lorsque je posais des questions, on était ici capable de me donner une ou des réponses. (Au primaire, les enseignants n'avaient pour la plupart aucun diplôme, alors qu'au collège tous avaient suivi une formation universitaire).

Les sourds (groupe entier ≠ intégration individuelle) étaient donc intégrés aux classes entendants. Il n'y a que pour le français, l'anglais et la LSF, que les élèves sourds étaient à part. Et je regrette notamment de n'avoir pu partager ces cours de langues avec mes autres camarades entendants, car cela nous aurait permis, à nous sourds comme aux entendants, d'échanger et de comprendre plus amplement les différences culturelles, historiques... et linguistiques aussi, surtout à l'heure actuelle où moi-même je m'intéresse à la linguistique !

En sixième les effectifs (de ma promotion) étaient de deux (toujours les mêmes élèves), en cinquième, nous étions encore deux, puis cinq en quatrième et trois en troisième. Les effectifs variaient comme au primaire car beaucoup d'enfants venaient puis déménageaient pour aller dans une autre structure...

Au collège, ce fut vraiment la meilleure période : il n'y avait aucun problème de communication entre les entendants (professeurs et élèves) et les sourds. Tout le monde signait, plus ou moins bien évidemment, mais il n'y avait en aucun cas, déni de la surdité.

J'ai donc grandi dans la LSF : depuis que je suis petite je signe, autours de moi, on signe... Ce fut un vrai épanouissement et une réelle ouverture pour moi de pouvoir signer. Je suis vraiment contente aussi d'avoir (pu) rencontré toutes ces personnes, tellement ouverte d'esprit, que ce soient mes parents, mes camarades, mes professeurs...tous m'ont permis d'être moi. Et sans eux je ne sais pas si à mon tour, j'aurais pu m'ouvrir autant qu'à ce jour, et être autant intégrer socialement. Je n'ai jamais eu de problème de communication et je tenais vraiment à remercier ces personnes. Merci, merci de ne pas m'avoir « emprisonner, cloisonner » dans l'oralisme...

A ce jour, je regrette simplement qu'il n'y ait que trois pôles en France qui permette d'apporter à l'enfant sourd, ce regard et cette ouverture d'esprit... »

Fanny Limousin.

Etudiante en DEA Sciences du langage, mention LSF, Université Paris 8
(Recherches en acquisition du langage chez l'enfant sourd)

Extrait du Rapport Gillot, 1998

Le système de scolarisation (extrait) pp 40-82

Le système en action

On peut, une fois de plus, insister sur la quasi-impossibilité d'obtenir des chiffres officiels et cohérents concernant les élèves sourds scolarisés dans chacune des voies du système.

Aussi, les données relatives à la scolarisation des jeunes sourds (source : Affaires Sociales et CTNERHI, MEN) ci-dessous ne sont-elles fournies qu'à titre indicatif.

Tout en gardant une certaine prudence par rapport à ces chiffres, force est de constater que le secteur Affaires Sociales scolarise environ quatre fois plus de jeunes sourds que le secteur Education Nationale. (...)

La logique de l'intégration

L'intégration est généralement un processus concerté, liant un établissement de l'Education Nationale et un établissement (ou service) régi par l'annexe XXIV quater, très souvent demandeur de l'action et fournisseur de l'accompagnement. S'il existe encore des actions d'intégration dites sauvages, c'est à dire sans accompagnement, celles-ci sont malheureusement vouées à l'échec. (...)

Dans l'enseignement primaire

Créés dans la logique humaniste de l'école intégratrice, les CLIS ont nourri un légitime espoir. Après près de dix ans d'existence, le constat est malheureusement négatif car nombre de ces classes ne remplissent pas les objectifs initiaux et, pour la documentation Française : Le droit des sourds certaines, se trouvent être malheureusement dans le bilan, des outils ségrégation.

Si l'on rapproche le nombre d'élèves sourds scolarisés dans les CLIS (700), au nombre d'élèves sourds du primaire (environ 2500), il apparaît un différentiel important (1800) qui s'explique par l'action des SSEFIS (Affaires Sociales) en milieu ordinaire. On peut aussi noter que certaines CLIS font appel à des SSEFIS pour assurer l'accompagnement spécialisé. (...)

Des textes mais pas de doctrine

La circulaire 87-08 du 7 septembre 1987 relative à l'organisation pédagogique des établissements et la circulaire 88-09 du 22 avril 1988 relative à la modification des conditions de prise en charge des enfants et adolescents sensoriels, n'ont été suivies d'aucune autre circulaire pédagogique d'application.

Dix ans, pendant lesquels :

- les conditions de scolarisation des jeunes sourds ont subi d'importantes mutations: diminution du nombre de jeunes enfants sourds, augmentation du niveau moyen de formation, pratique différenciée de l'intégration, accès des personnes sourdes à l'enseignement supérieur, apparition de classes bilingues.

- les conditions d'insertion professionnelle ont radicalement changé, et la durée de vie des formations qualifiantes s'est sérieusement amoindrie _ sont apparus l'obligation légale du libre choix par les parents du mode de communication, la modernisation des dispositifs de dépassement du handicap, les implants cochléaires, la promotion militante de la LSF

Dix ans, pendant lesquels aucune réflexion pédagogique de fond rassembleuse n'a été impulsée.

A l'heure actuelle, il faut déplorer, l'absence de politique globale de prise en charge des enfants et adolescents sourds et de doctrine suffisamment élaborée dans des domaines tels

que le projet individuel de formation, l'intégration, l'enseignement de la langue, le bilinguisme.

Ce constat de carence n'est pas sans effet sur la qualité du service assuré. Nous nous limiterons à deux exemples, sans chercher l'exhaustivité :

_ Si l'on s'accorde, sur le principe "il ne doit pas y avoir d'intégration sans accompagnement", rien ne précise néanmoins le niveau d'exigence minimum et la limite financière des services accordés. Comment alors ne pas accepter les disparités criantes constatées sur l'hexagone ? Que dire de tel SSEFIS de Rhône-Alpes contraint, pendant plusieurs années, "d'accompagner" 80 jeunes sourds en ne recevant un budget que pour 40 ? Etait-ce bien à un Secrétaire d'Etat ou à tout autre élu sensibilisé d'intervenir personnellement pour régler ce problème ?

_ Les textes pour une éducation s'appuyant sur le libre choix entre une communication bilingue et une communication orale ont été publiés voici sept ans.

En absence de règles, l'inégalité et l'à peu près règne : il y a autant d'interprétation du terme bilingue que d'établissements qui se déclarent comme tels, les statuts et les qualifications des personnels sont aussi sujets à une grande variabilité.

Rien ne garantit donc sérieusement, aux parents et aux jeunes sourds, la qualité de prestation qu'ils sont en droit d'attendre.

Questionnaire à l'intention des étudiants de la Licence Professionnelle.

Mai 2005

Sujet de DEA : Didactique de la LSF. Fondement pédagogique dans l'éducation de l'enfant sourd.

A propos de l'étudiant :

Identité : Nom.....Prénom.....
Age.....

Me permettez vous de mentionner votre nom si nécessaire dans mon mémoire ou préférez vous rester anonyme ?

Quel est votre statut actuel ? (Quel est/ était votre métier ? Quel niveau d'études avez/aviez vous en entrant dans la formation ?)

Qu'allez vous faire à l'issue de cette formation, votre diplôme acquis ?

A propos de la formation:

Pourquoi suivez-vous et/ou avez-vous choisi cette formation ?

(A propos des contenus)

Qu'avez-vous pensé de la formation en général ? Sur un plan linguistique ? Sur un plan pédagogique ?

Que vous a-t-elle apporté(e) pédagogiquement et sur la didactique de la LSF ?

A propos de l'enseignement (bilingue) : (suite à vos acquis personnels et à la formation)

Quelle est votre expérience dans l'enseignement ? (Lieu, type de structure, nombre d'élèves à charge, quel niveau d'enseignement ?...)

Quelle est votre définition des termes suivants : *personne bilingue* et *enseignement bilingue* ?

Comment concevez-vous (l'approche de) l'enseignement de la LSF pour un enfant sourd de parents entendants ? Et de ce fait, quelles structures (établissements scolaires) reflètent le mieux votre modèle d'enseignement ?

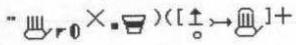
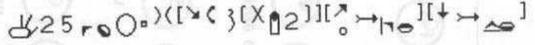
Quelle(s) est (sont) selon vous, la (ou les) méthode(s) d'apprentissage la (les) plus adéquate(s) pour cet enfant et pourquoi ?

Définissez votre conception (idéale ?) de la didactique de la langue des signes.
Quels critères sont essentiels pour être professeur de LSF, selon vous ?

Selon vous, quels sont les changements qu'il faut opérer à l'heure actuelle dans le système éducatif pour s'adapter à l'enfant sourd ? (Tant sur le plan de la formation des enseignants que sur celui de la pédagogie pour l'enfant)

ILLUSTRATIONS DES SYSTEMES DE TRANSCRIPTION DES LANGUES DES SIGNES

Comparaison entre trois systèmes
de notation des LS :

	SignWriting	Stokoe	HamNoSys
<p>4 bears</p> 		<p>[] /C⁺ /C_x y[*]</p>	
<p>5 Goldilocks</p> 		<p>} Y^o</p>	

Planches du système d'écriture de la LS de SIGNWRITING

Figure 115. ASL children's story written in SSW
 An excerpt from Goldilocks show 3 facial expressions.
 It is written down the page in vertical columns, read from left to right.

Baby Bear asked, "Who are you?"
 Goldilocks saw the three bears, became frightened,
 shot out of the house, and ran all the way home.

autres	Périphérie du visage
 Face  Question On Face  Ear  Wiggling Ear  Neck  Back Of Head  Excited All Over  Hair	 Relating to the Face, Upper Area   Relating to the Face, Upper-Diagonal Area   Relating to the Face, Side Area   Relating to the Face, Lower-Diagonal Area  Relating to the Face, Lower Area
menton	Langue
 Chin Up   Chin Up-Diagonal   Chin Side   Chin Down-Diagonal  Chin Down  Chin Forward	<p>TONGUE POSITIONS AND MOVEMENTS</p> <p>Tongue Outside of Mouth</p>  <p>Tongue Inside of Mouth</p>  <p>Tongue Tip Touching Inside of Mouth</p>  <p>Tongue Movement</p> 

Planches du système d'écriture de la LS de HAMNOSYS

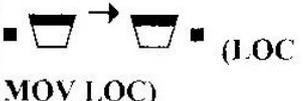
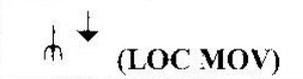
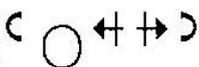
Goldilocks & The Three Bears in HamNoSys
 (written for a right handed signer)

Susanne Benteler/10/10/1999

[I had a few difficulties not knowing the ASL citation forms; I might have transcribed unimportant features (movements, locations, etc.). I put facial expressions in a separate column. As of yet there is no standardized way of notating facial expressions; usually the movement of eyebrows or head is included in the movement section with the hands.]

what	{ ~ ↑ }
quote	{ ~ ↑ }
three	[[O] ₀]{ ~ ↑ }
bears	
Goldilocks	
somewhere	{ ~ ↓ }
wandering	{ ~ ↓ }
deep forest	{ ~ ↓ }
somewhere	
wandering	
oh! look!	{ ~ ↑ }
there!	
house	
sitting on a hill	{ ~ ↓ }
enter	{ O ↓ }
there	{ ∞ ↓ }
(index)	
papa	
bear	
open newspaper	{ ∞ ↗ ↘ }
read	{ ∞ ↗ ↘ }
newspaper	
open newspaper	{ ∞ ↗ ↘ }

Mouvement

 <p>(LOC MOV LOC)</p>	Mouvements absoluts
 <p>(LOC MOV)</p>	Mouvement relatifs
Mouvement de trajectoire	
→	droits
→ 	courbés
→ 	Zig zag et ondulés
	Circulaire et dérivés
Mouvements locaux	
	Emplacement de la configuration des mains et/ou orientation
	fingerplay
	Mouvements du poignet et du bras
Mouvements non manuels	
	Mouvement de la tête

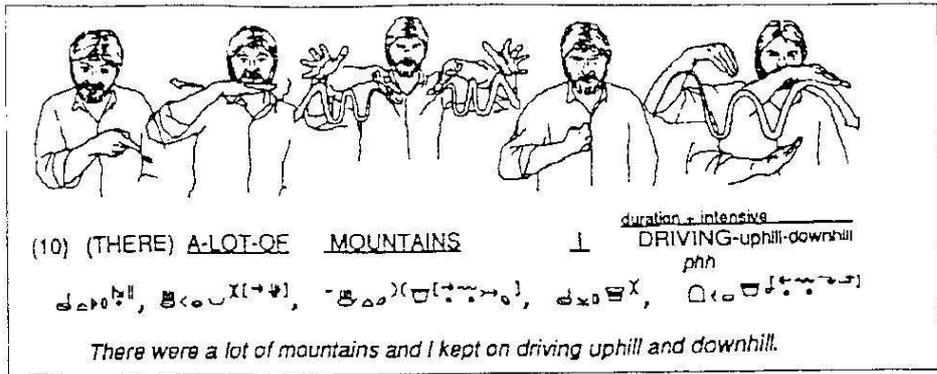
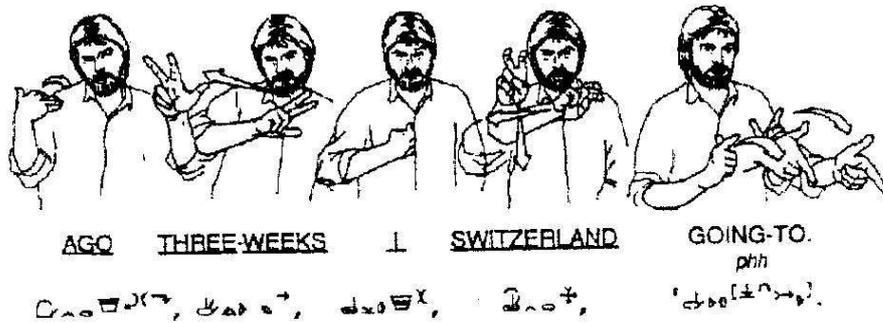


Figure 13: Exemple de transcription d'un énoncé, dans le système HamNoSys (1989), d'après Martin-Dupont (1995)

Figure 3.7 : Représentation d'une phrase en HamNoSys



Les Classes IRIS de Toulouse. Arrangement de l'espace et affichages pédagogiques



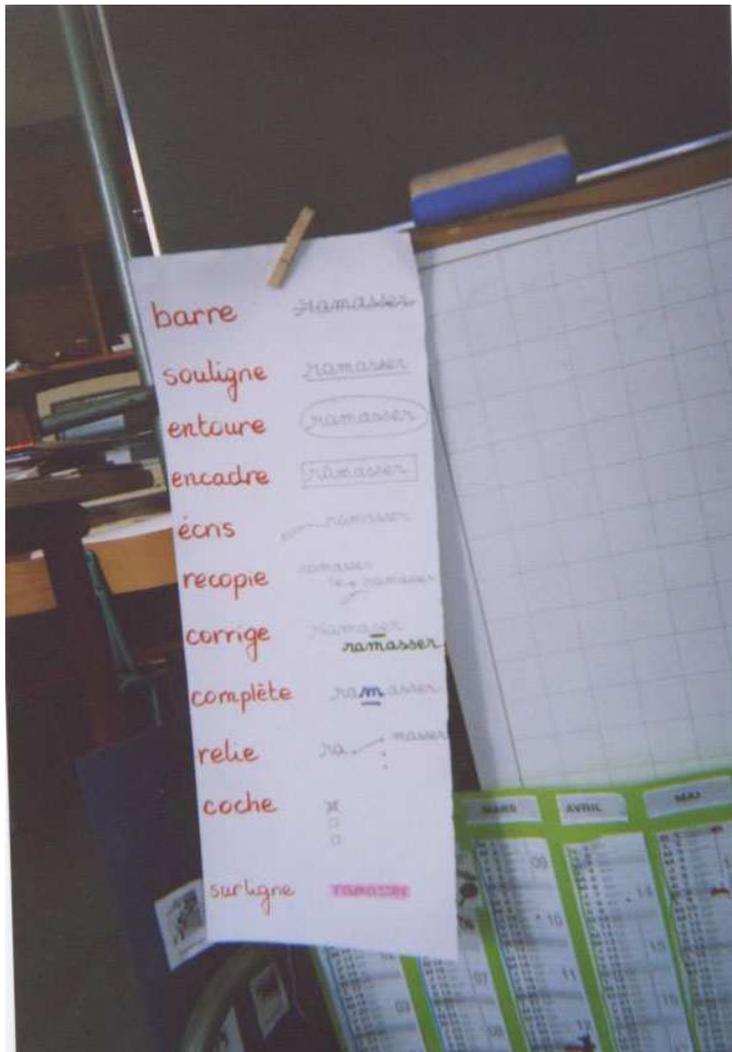
Partie de la classe consacrée au CE2



Partie de la classe consacrée au CP



Vue d'ensemble de la classe CP-CE2



Aide à la lecture de consignes



Frise Chronologique des CP.



Plan de la classe des CP-CE2