



**HAL**  
open science

## Langue des signes française (LSF). Quels enjeux pédagogiques ?

Hervé Benoit

► **To cite this version:**

Hervé Benoit. Langue des signes française (LSF). Quels enjeux pédagogiques ?. La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires, 2003, 23, pp.113-122. hal-01894277

**HAL Id: hal-01894277**

**<https://inshea.hal.science/hal-01894277>**

Submitted on 12 Oct 2018

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

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

# Langue des signes française (LSF) Quels enjeux pédagogiques ?

Hervé BENOIT  
Agrégé de l'Université  
Inspecteur formateur au Cnefei

**Résumé :** C'est dans le chantier de la lutte contre l'exclusion que se pose la question des enjeux pédagogiques de la langue des signes française. Longtemps le système éducatif a considéré que l'on atteignait dans ce domaine les limites de l'intégration scolaire. À cela il faut ajouter une reconnaissance pédagogique de la LSF encore hésitante entre le statut de technique adjuvante ou d'objet d'enseignement à part entière. Du côté de l'offre de services éducatifs, la situation reste marquée par de profonds déséquilibres de moyens entre les deux voies de l'éducation oraliste et de l'éducation bilingue, au détriment de la seconde. La diversification des pratiques intégratives, associée à l'amélioration de la qualité de l'enseignement de la LSF et en LSF, qui passe par la création de cursus universitaires spécifiques, est sans doute aujourd'hui une chance historique d'échapper à la dichotomie oral/gestuel dans le champ de la surdité.

**Mots-clés :** Discipline d'enseignement - Éducation bilingue - Intégration - Langue des signes française - Langue naturelle - Pédagogie - Surdité.

C'EST dans le contexte du dualisme éducatif qui caractérise le développement de la plupart des systèmes éducatifs européens depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale qu'il faut situer la problématique des enjeux pédagogiques de la Langue des signes française. Deux voies ou deux cursus parallèles ont ainsi été mis en place, l'un pour les élèves ordinaires, l'autre pour tous ceux qui s'éloignaient tant soit peu de la norme scolaire et sociale. La principale conséquence<sup>1</sup> a été la création d'une filière dite ordinaire, qui n'estimait pas de son devoir de s'adapter aux besoins de tous les élèves et d'une autre, dite

spécialisée, chargée de prendre en charge les jeunes à besoins particuliers rejetés, voire exclus par la première.

L'émergence d'une très forte revendication sociale d'intégration et de non discrimination, portée sur le devant de la scène sociale par les grandes associations de parents d'enfants *handicapés*<sup>2</sup> et de personnes *handicapées* elles-mêmes<sup>3</sup>, relayée il est vrai par les élus des parlements nationaux mais surtout par ceux du parlement européen, a changé la donne, contraignant ainsi les systèmes éducatifs reconsidérer leurs modes de pensée et leurs pratiques et à accélérer un processus d'évolution déjà engagé dans ses principes, mais encore

1. Peter Evans, « L'intégration des élèves handicapés dans les enseignements du second degré », *La nouvelle revue de l'AIS*, n° 21, 1<sup>er</sup> trimestre 2003, Éd. du Cnefei, Suresnes.

2. Les expressions enfants handicapés ou personnes handicapées ne sont utilisées dans cet article qu'en tant qu'elles se réfèrent historiquement à la loi 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées. On utilise dans tous les autres cas l'expression en situation de handicap.

3. « Les personnes handicapées dans l'Union européenne. Quelle place pour nos associations ? », Bruno Gaurier, *La nouvelle revue de l'AIS*, n° 15, 3<sup>e</sup> trimestre 2001, Éd. du Cnefei, Suresnes, p. 95-100.

en retrait dans sa mise en œuvre. La lutte contre l'exclusion devient, dès la fin des années 1990, le maître mot de ce nouveau chantier : et c'est bien là que se pose la question du statut culturel et pédagogique de la Langue des signes française.

## **LES AMBIGUITÉS D'UNE RECONNAISSANCE PÉDAGOGIQUE DE LA LSF : INSTRUMENT OU OBJET ?**

Pendant de nombreuses années, les institutions scolaires européennes en général et le système éducatif français en particulier se sont accommodés d'une situation où des organismes de soins <sup>4</sup>, souvent associatifs, crédités de la compétence d'éducation spéciale, les exonéraient de la responsabilité d'assurer les adaptations nécessaires à la scolarisation de tous les élèves, si divers que soient leurs besoins. Dans cette perspective, les élèves *handicapés* ne pouvaient être intégrés, ou plutôt ré-intégrés, dans le cursus d'études ordinaire que s'ils satisfaisaient à une norme scolaire de niveau de compétences, c'est-à-dire s'ils étaient capables de fournir la preuve de leur capacité d'adaptation et de réponse aux exigences de l'école. Les enfants et adolescents sourds ayant développé, pour des raisons et dans des conditions très diverses, un mode de communication en langue des signes ont été particulièrement concernés par cette

pratique de mise à l'épreuve <sup>5</sup>, qui conduisait la plupart du temps à une mise à l'écart. Longtemps en effet les responsables des établissements, les corps d'inspection et les enseignants ont eu le sentiment que les conditions requises pour leur scolarisation en milieu ordinaire étaient si spécifiques et si éloignées des pratiques habituelles d'enseignement que l'on atteignait ici les limites de l'intégration, à la fois sur le plan scolaire et pédagogique. C'est ainsi que, sur le terrain, le développement des structures et dispositifs d'accueil des élèves déficients auditifs dans l'enseignement ordinaire (devenus Clis dans le premier degré et appelés à devenir UPI dans le second) n'a jusqu'ici véritablement profité qu'aux jeunes sourds capables de bénéficier d'un enseignement oral, certes aménagé en fonction des difficultés de réception, mais toutefois essentiellement fondé sur la norme de la parole, conçu comme horizon indépassable <sup>6</sup>.

Il n'est donc pas étonnant que les premiers textes juridiques prenant en compte la langue des signes soient apparus dans le champ de la Santé, dans le cadre de la révision en 1988 de l'annexe *quater* <sup>7</sup> au décret du 9 mars 1956. Les formulations restent d'ailleurs extrêmement prudentes et présentent la communication visuo-gestuelle comme une *éventualité*, voire comme une *possibilité* de l'action éduca-

4. En France, les établissements du secteur médico-éducatif relèvent de la tutelle du ministère des Affaires sociales et de la Santé dont les services déconcentrés sont les Drass et les Ddass.

5. H. Benoit, « Comment en est-on venu à l'UPI ? », *La NRAIS*, n° 21, 1<sup>er</sup> trim. 2003, Cnefei, Suresnes, p. 33-48.

6. F. Bertin, « Intégration scolaire des élèves sourds et éducation bilingue (français-LSF) : des objectifs contradictoires ? », *La NRAIS*, n° 21, 1<sup>er</sup> trim. 2003, Cnefei, Suresnes, p. 139-148. L'auteur montre dans cet article que dès le début du XIX<sup>e</sup> siècle, les enfants présentant une surdité légère et moyenne, qui avaient bénéficié d'une éducation auditive et de l'articulation artificielle sont orientés vers le milieu ordinaire[...].

7. Décret n°88-423 du 22 avril 1988 remplaçant l'annexe XXIV *quater* au décret du 9 mars 1956 modifié fixant les conditions techniques d'agrément des établissements privés de cure et de prévention pour les soins aux assurés sociaux par deux annexes concernant, l'une, les conditions techniques d'autorisation des établissements et services prenant en charge des enfants atteints de déficience auditive grave, l'autre, les établissements et services prenant en charge des enfants atteints de déficience visuelle grave ou de cécité, *Bulletin officiel du ministère des Affaires sociales et de l'Emploi*, fascicule spécial n° 88-17 bis, p. 71-77.

tive, dans un contexte essentiellement fondé sur l'éducation auditive, la lecture labiale et l'apprentissage de la parole: *La prise en charge [...] comporte [...] l'éveil et le développement de la communication entre le déficient auditif et son entourage selon des stratégies individualisées faisant appel à l'éducation auditive, à la lecture labiale et ses aides, à l'apprentissage et la correction de la parole ainsi qu'éventuellement à la Langue des signes française*<sup>8</sup>. Et on lit plus loin: *Les établissements peuvent s'attacher le concours de personnes sourdes disposant des qualifications professionnelles prévues au présent article (il s'agit des interprètes en Langue des signes française) ou de celle d'aide médico-psychologique. Leur activité peut s'étendre, au-delà du champ d'exercice normal de cette qualification, à des actions concernant l'acquisition et le développement de la communication gestuelle*<sup>9</sup>.

C'est donc avec le statut d'un **adjuvant éducatif éventuel** en établissement de cure que la langue des signes fait son entrée au *Journal officiel de la République*<sup>10</sup>. Mais le Législateur n'avait pas été sourd au réveil de la Langue des signes française qui, après le congrès de Washington<sup>11</sup>, s'est notamment exprimé au CNRS

à travers les initiatives de Bernard Mottez et de Harry Markowicz<sup>12</sup> et dans le milieu associatif par la fondation d'IVT par Alfredo Corrado<sup>13</sup> et la naissance de nombreuses autres associations<sup>14</sup>. En 1991, l'article 33 d'une loi<sup>15</sup>, quoique toujours dans le domaine de la santé publique, instaure la liberté de choix des parents d'enfants sourds entre une éducation bilingue – langue des signes-français – et une éducation oraliste. C'est la **légitimité éducative de la Langue des signes française** qui est alors reconnue, légitimité à laquelle les textes d'application apportent cependant sans tarder une restriction de taille en limitant son usage *aux jeunes sourds dont la déficience auditive entraîne des troubles de la communication nécessitant le recours à des techniques spécialisées pour l'apprentissage du français, l'acquisition des connaissances, la formation professionnelle et l'accès à l'autonomie sociale*<sup>16</sup>. Le décalage conceptuel entre la notion d'enseignement bilingue (qui trouve, par exemple, son expression prestigieuse dans les lycées internationaux de Saint-Germain-en-Laye ou de Grenoble) et le statut de **technique pédagogique palliative** au service de l'autonomie sociale attribué par le décret d'application à la langue

8. *Ibidem*, article 2, p. 73, c'est moi qui souligne.

9. *Ibidem*, article 6, p. 75, c'est moi qui souligne.

10. JO du 24 avril 1988.

11. Organisé par la Fédération mondiale des sourds à l'université Gallaudet en 1975.

12. Bernard Mottez, sociologue français et Harry Markowicz, linguiste américain, créent un Observatoire linguistique et sociologique de la communauté sourde en France.

13. Alfredo Corrado, artiste sourd américain, fonde en 1976 avec le metteur en scène français Jean Grémion l'International Visual Theatre (IVT), centre de recherche pour une expression théâtrale de la culture sourde, qui s'installe dans la tour du château de Vincennes.

14. Parmi lesquelles on peut citer 2LPE (Deux langues pour une éducation), l'Anfida (Association nationale française d'interprètes pour les déficients auditifs), l'ALSF (Académie de la Langue des signes française), le Serac (Sourds entendants recherche actions de communication), Iris (Institut de recherches sur les implications de la langue des signes).

15. Loi 91-73 du 18 janvier 1991 (portant dispositions relatives à la santé publique et aux assurances sociales): *Dans l'éducation des jeunes sourds, la liberté de choix entre une communication bilingue – langue des signes et français – et une communication orale est de droit.*

16. Décret n° 92-1 132 du 8 octobre 1992, relatif à l'éducation des jeunes sourds et fixant les conditions d'application de l'article 33 de la loi 91-73 du 18 janvier 1991 portant dispositions relatives à la santé publique et aux assurances sociales.

des signes est significatif d'une profonde ambivalence face à un phénomène linguistique et culturel qui paraît ressortir de l'*impensable*, au sens où Lucien Febvre, dans *Le problème de l'incroyance au XVI<sup>e</sup> siècle*, montre que l'athéisme n'était pas pensable à cette époque par un esprit – fût-il pénétrant et novateur – faute de l'outillage mental (historique et scientifique) nécessaire pour *secouer le joug commun de la religion professée* <sup>17</sup>.

La toute fin des années 2000 apporte, en complément à cette légitimité éducative, une **légitimité d'usage**. Au cours de la séance du 25 janvier 2000 du Conseil national consultatif pour les personnes handicapées (CNCPH) <sup>18</sup>, le premier ministre en exercice <sup>19</sup> annonce en effet un plan triennal de financement <sup>20</sup> en faveur de l'accès des personnes handicapées au milieu de vie ordinaire, dans lequel figure notamment *l'interprétariat pour les sourds*. Dans les secteurs sanitaires et sociaux, des lettres de service invitent d'ailleurs à prévoir des interprètes français-LSF dans les services fréquentés par les sourds.

C'est dans ce contexte qu'en septembre 2001, à l'initiative du ministre de l'Éducation nationale Jack Lang, un groupe de travail est chargé d'examiner la faisabilité de l'adaptation à la Langue des signes française du *Cadre européen commun de référence pour les langues* <sup>21</sup>. Ce docu-

ment, résultat d'une recherche menée pendant plus de dix ans dans 43 langues européennes, sous l'égide du Conseil de l'Europe, est un référentiel de compétences communicationnelles permettant d'établir les éléments communs à atteindre lors des étapes successives de l'apprentissage d'une langue ; c'est aussi un outil de comparabilité internationale des résultats de l'évaluation des compétences en langues. Il fournit enfin une base pour la reconnaissance mutuelle des qualifications en langues, facilitant ainsi la mobilité éducative et professionnelle.

L'un des principes de cette démarche était de situer la langue des signes sur le même plan linguistique et pédagogique que les autres langues vivantes utilisées en Europe. Il ne s'agissait évidemment pas de bâtir pour la LSF un outil spécifique, qui, parce que développé en dehors des cadres communs, l'aurait ainsi marginalisée en la renvoyant à la culture de l'éducation spéciale et de la rééducation, mais bien au contraire de n'apporter au document de départ que les ajustements rendus nécessaires par le passage d'un mode de communication audio-oral à un mode visuo-gestuel. L'originalité de la démarche de Jack Lang aura essentiellement été de lier deux questions : celle de la reconnaissance officielle de la LSF comme langue à part entière

17. Lucien Febvre, *Le problème de l'incroyance au XVI<sup>e</sup> siècle*, coll. « L'évolution de l'humanité », Éditions Albin Michel, Paris, 1975, p. 420.

18. Conseil créé par la loi 75-534 du 30 juin 1975 et réactivé par la ministre déléguée à l'Enseignement scolaire, Ségolène Royal le 20 avril 1999 à l'occasion de la présentation des 20 mesures du plan *Handiscol'*.

19. Lionel Jospin.

20. Plan dégageant 1,52 milliards de francs supplémentaires dont 955 MF de mesures nouvelles, parmi lesquelles l'interprétariat pour les sourds pour un montant de 10 MF.

21. *Le cadre européen commun de référence pour les langues* offre une approche transversale des compétences langagières et s'inscrit dans le cadre européen. Il décrit les capacités langagières, les savoirs mobilisés pour les développer, les situations et domaines dans lesquels on peut être amené à utiliser une langue étrangère pour communiquer. Le Cadre est destiné aux concepteurs de programmes, aux auteurs de manuels scolaires, aux examinateurs, aux enseignants et aux formateurs d'enseignants - enfin à tous ceux concernés par l'enseignement des langues et par l'évaluation des compétences en langues. Il permet de définir, en connaissance de cause, les objectifs à atteindre lors de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue, et de choisir les moyens pour y parvenir.

et celle des enjeux pédagogiques de ce nouveau statut au sein du système éducatif. D'une part, la reconnaissance de la langue des signes 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. D'autre part, 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**. C'était donc un *new deal* de la pédagogie de la langue des signes et de son rôle dans la scolarisation des jeunes sourds qui était annoncé, puisque la perspective ouverte par le ministre était, au-delà de la présentation d'un *Premier outil pédagogique pour la langue des signes*, à la fois d'offrir aux élèves sourds la possibilité de suivre un enseignement en langue des signes, de passer leurs examens dans cette langue (comme par exemple l'épreuve anticipée de français du baccalauréat) et d'obtenir des diplômes spécifiques attestant les compétences et le niveau atteint en LSF, comme c'est déjà le cas pour toutes les langues vivantes.

À terme, on peut se demander comment la LSF pourrait s'extraire du rôle strictement utilitaire<sup>22</sup> qui lui est actuellement dévolu dans le secteur de la santé sans une reconnaissance<sup>23</sup> officielle comme langue vivante minoritaire. Ce serait assurément le plus sûr moyen d'en finir avec son instrumentalisation comme *technique palliative* ou parfois même comme *dernier recours éducatif*, de la ramener dans le champ des **objets de pédagogie** et de

rendre possible le développement de son enseignement, non seulement comme langue étrangère, mais comme langue première pour les jeunes qui la pratiquent, à l'instar du français pour les élèves entendants. Mais le discours prononcé par Jack Lang le 13 février 2002 n'était qu'une déclaration d'intention qui n'a pas été suivie de la circulaire pédagogique annoncée, dans laquelle *toutes les options pour l'éducation des jeunes sourds, la langue des signes, le langage parlé complété et les autres techniques de communication ser(aient) évoquées dans un nouveau souci d'équilibre*<sup>24</sup>.

### DES OFFRES DE SERVICES ENCORE DÉSÉQUILIBRÉES

La loi donne en principe à chaque famille le droit de choisir le mode d'éducation de son enfant sourd, soit le français oral et écrit (ce que l'on appelle le mode oraliste), soit le bilinguisme, c'est-à-dire la langue des signes, associée au français oral et écrit. Mais la réalité est loin de correspondre à cette exigence de la loi et un grand déséquilibre de moyens persiste encore, plus de dix ans après le décret d'application de 1992, entre les deux voies de l'éducation oraliste et de l'éducation bilingue, au détriment de la seconde. N'existe-t-il pas encore des établissements d'éducation adaptée qui affichent un projet d'éducation bilingue et ne disposent pourtant, pour 40 jeunes sourds de 8 à 18 ans, que d'un mi-temps de professeur de LSF, permettant de dispenser une heure et demie hebdomadaire d'enseignement aux plus jeunes (8-10 ans) ; une heure aux

22. Voir dans ce dossier l'article d'Agnès Millet : *Les représentations sociales de la LSF ou comment penser un sujet Sourd bilingue et biculturel*.

23. Une enquête est actuellement en cours au niveau européen auprès des *Representative Board members* sur la reconnaissance des langues des signes dans les pays de l'Union.

24. Discours du ministre de l'Éducation nationale J. Lang, prononcé lors de la conférence de presse du 13 février 2002 destinée à présenter *Le premier outil pédagogique pour la langue des signes*. Texte disponible sur le site [www.cnefei.fr](http://www.cnefei.fr)

moyens (11-15 ans) et une demi-heure aux plus âgés (16-18 ans) ?

Les voies du rétablissement de l'équilibre peuvent être recherchées à travers deux types d'initiatives institutionnelles : d'une part, la diversification des pratiques d'intégration scolaire ; d'autre part, – c'est un point essentiel – le recrutement et l'amélioration de la qualification professionnelle des enseignants de LSF, mais aussi le renforcement de la polyvalence linguistique des enseignants spécialisés du premier degré et la formation de professeurs du second degré dans le domaine de l'accueil d'élèves sourds.

Diversifier les pratiques intégratives à l'école, au collège, au lycée, cela signifie concrètement que l'on propose **une alternative à l'intégration individuelle érigée en dogme de l'immersion de l'enfant sourd en milieu entendant**. Cela suppose l'abandon de pratiques d'isolement qui souvent fonctionnent comme un véritable rouleau compresseur au service d'un darwinisme scolaire de fait, sinon d'intention. Les Unités pédagogiques d'intégration<sup>25</sup>, les Clis 2, redéfinies par la circulaire du 30 avril 2002<sup>26</sup>, dont l'originalité est de concilier le regroupement d'élèves sourds dans un collège ou un lycée et leur scolarisation dans des classes ordinaires pourraient être le creuset d'expériences d'éducation bilingue dans un contexte inclusif. Au sein de tels dispositifs collectifs d'intégration (différents des traditionnelles structures d'intégration collective), il devient possible de réunir dans un établissement scolaire ordi-

naire les conditions pour que les jeunes sourds puissent **communiquer en LSF, apprendre en LSF et perfectionner leur maîtrise de cette langue**, tout en bénéficiant d'un enseignement de qualité. Il y a là une chance historique d'échapper à la dichotomie *sourd oral/sourd gestuel*<sup>27</sup> qui alimente les tendances ségrégatives du cursus ordinaire et nourrit aussi bien les nostalgies d'un pays des sourds perdu du fait de la disparition progressive, faute d'élèves, des grandes institutions traditionnelles, dont l'Institut Gustave Bager, à Asnières, détruit en 2001 pour faire place à un collège, est l'exemple emblématique. L'amélioration de la qualité de l'enseignement de la LSF et en LSF ne pourra être obtenue que par la création de cursus universitaires qualifiants. C'est pourquoi il est intéressant de signaler à cet égard que le projet de *licence professionnelle de pédagogie et de didactique de la LSF L1/L2 en milieu scolaire*, déposé conjointement par l'université de Paris 8, le Cnefei et l'association Visuel LSF en janvier 2003, vient de faire l'objet d'une habilitation officielle et sera mis en œuvre à la rentrée universitaire 2004<sup>28</sup>. 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

25. Circulaire 2001-035 du 21 février 2001.

26. Circulaire 2002-113 du 30 avril 2002 : qui, préconise l'intégration à une classe ordinaire de référence.

27. Agnès Millet, *ibidem*.

28. Contacts :

. **Université Paris 8**, 2, rue de la Liberté, 93526 Saint-Denis cedex, Tél. : 01 49 40 65 59, fax : 01 49 40 65 57 ; courriel : [info-sfp@univ-paris8.fr](mailto:info-sfp@univ-paris8.fr) ; site : <http://www.fp.univ-paris8.fr>

. **Cnefei**, 58-60, avenue des Landes, 92 150 Suresnes, Tél. : 01 41 44 35 71, courriel : [optiona@cnefei.fr](mailto:optiona@cnefei.fr)

. **Association Visuel LSF**, 49, rue des Partants, 75020 Paris, Tél. : 01 43 15 05 96, courriel : [visuel.lsf75@wanadoo.fr](mailto:visuel.lsf75@wanadoo.fr) (inscriptions : s'adresser à Visuel-LSF).

et entendants) des premier et second degrés ;

- conférer un statut et une qualification universitaires cohérents et reconnus aux formateurs enseignant cette langue, qui en sont actuellement dépourvus.

Elle permet également d'élargir le champ d'exercice professionnel 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.

Quant au renforcement de la polyvalence linguistique des professeurs des écoles spécialisés et à la consolidation de leur formation en LSF, ils dépendront sans aucun doute des conditions de leur certification<sup>29</sup> dans le champ de l' AIS : le contrôle des compétences en langue des signes française de ces enseignants constitue en effet l'une des principales garanties du respect du droit des parents à choisir une éducation bilingue pour leur enfant sourd. Dans cette perspective, l'intérêt de développer différents types de référentiels de compétences (communicationnelles, linguistiques) paraît indéniable. Ils sont en effet le nécessaire préalable à une validation des acquis, destinée à prendre la forme d'un diplôme qui permettra d'attester le niveau atteint par les enseignants – quel que soit leur statut ; sourds ou entendants – intervenant auprès de jeunes sourds.

## LA LSF : OBJET PÉDAGOGIQUE ET DISCIPLINE SCOLAIRE

### ***Renoncer à la culture phonocentrique***

Nombreux sont les établissements accueillant des jeunes sourds à s'intituler centres de la rééducation de l'ouïe et de la parole.

C'est que la rééducation audio-phonique correspond à un objectif de normalisation de la surdité, lui-même fortement étayé par la conviction de la primauté de la parole dans le développement de la pensée. Instituer la LSF comme discipline scolaire signifie que l'on cesse de l'utiliser comme béquille pédagogique, c'est-à-dire de mettre systématiquement son apprentissage au service d'autre chose qu'elle-même.

Concrètement, les pratiques consistant à indexer le signe sur la parole, qui se réalisent notamment dans le *français signé* et qui sont une des formes de subordination de l'expression gestuelle à l'expression orale, ne sont évidemment pas compatibles avec la reconnaissance disciplinaire de la LSF.

Mais l'émancipation du code visuo-gestuel sur le plan linguistique doit s'accompagner, comme c'est le cas pour toutes les autres langues, d'une reconnaissance comme vecteur d'une identité culturelle, sous peine d'aboutir, comme le dit Agnès Millet, à une *dé-socialisation* et à une *dé-culturation*<sup>30</sup> de la langue. La connaissance d'une langue est une condition nécessaire mais non suffisante pour parvenir à communiquer : 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.

### ***Considérer avant tout l'élève comme une personne***

Nombre de jeunes sourds, privés du moyen naturel de communiquer que représente la langue des signes ont été victimes d'une

29. Cette problématique est d'actualité puisque les grandes lignes des nouvelles conditions de formation et de certification dans l' AIS (réforme du Capsais) viennent d'être annoncées aux responsables académiques et aux directeurs des IUFM, lors d'un séminaire national organisé par la Direction de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale le 18 sept. 2003, en vue d'une application prévue pour la rentrée 2004.

30. *Ibidem*.



forme de violence symbolique dans leur apprentissage de la parole. Ainsi ce jeune homme sourd profond, aujourd'hui titulaire d'un diplôme d'ingénieur, qui, au cours d'une interview<sup>31</sup>, raconte qu'enfant, lorsqu'il demandait à boire par gestes à sa mère, n'obtenait satisfaction qu'à la condition de prononcer correctement la phrase correspondante. Ce n'est que devenu adulte qu'il d'ailleurs a découvert que la langue des signes était pour lui un moyen de s'exprimer sans efforts, naturellement, et de communiquer avec d'autres signeurs. La raison de cette privation de langage naturel tient à la nature techniciste de la pédagogie strictement oraliste, selon laquelle l'usage des gestes dissuaderait les jeunes sourds de faire l'effort de s'exprimer par la parole. On voit que ce modèle éducatif fait l'économie de la construction de l'identité de la personne et n'hésite pas à nier symboliquement la différence en la normalisant. Le risque réel est d'aggraver les conséquences de la déficience et de générer des incapacités sur le plan cognitif sans aucun lien avec la surdité.

Au-delà même de la question du développement psychologique de l'enfant sourd, se pose aussi le problème de l'exclusion de la culture Sourde, qui peut être source d'épanouissement pour l'individu et d'enrichissement pour la communauté sociale. Des études menées aux États-Unis et synthétisées par Cyril Courtin<sup>32</sup> ont permis de montrer que le choix éducatif effectué par les familles entendantes pour leur enfant sourd concernait moins la question de la langue (orale ou gestuelle) que celle d'un modèle d'insertion sociale. Les parents qui choisissent l'oral privilégient l'insertion par

le partage d'un même mode de communication, tandis que ceux qui choisissent la langue des signes préfèrent le partage des valeurs sociales. Les premiers optent pour la forme, la parole ; les seconds pour le contenu et les valeurs sociales. Le statut symbolique de la personne est très différent dans les deux cas : le sourd oralisant doit constamment militer contre soi et risque d'épuiser son énergie intellectuelle et affective à parfaire le contenant linguistique et à rechercher une ressemblance de surface ; le sourd signeur s'intéressera, lui, au contenu de l'information et le mettra à profit pour se construire une pensée personnelle. On peut dire que la langue des signes, en tant que médiation, joue par rapport aux jeunes sourds un rôle subjectivant beaucoup plus fort que la langue orale, car elle respecte l'unité de la personne et n'introduit aucune fracture interne.

### **Construire une culture disciplinaire**

Le ministre de l'Éducation nationale Luc Ferry évoquait récemment la possibilité d'enseigner la LSF comme seconde langue au collège. Il est certainement tout à fait souhaitable que des élèves entendants puissent apprendre cette langue, mais il est à coup sûr bien plus essentiel encore que les enfants et adolescents sourds bénéficient d'un véritable programme d'enseignement dans leur langue naturelle, qui représente pour eux le principal outil de la conceptualisation. Il serait en effet bien paradoxal que l'effort d'enseignement de la langue des signes ne permettent pas à ceux dont c'est la langue première (voire la langue maternelle) d'en approfondir la maîtrise et de s'exercer à

31. Document audiovisuel, interview d'Y.C., enregistré dans le cadre de la préparation du colloque *Conceptualisation et surdité* des 10 et 11 mai 2001 et visionné par les participants. Cf. note 32.

32. « Le développement de la conceptualisation chez l'enfant sourd, synthèse des travaux existants », *Actes du colloque Conceptualisation et surdité* des 10 et 11 mai 2001 au Cnefei de Suresnes, *ibidem*.

son maniement, tandis qu'il profiterait majoritairement à des entendants néophytes, désireux d'explorer des langages exotiques. Deux chercheurs canadiens, R. Tremblay et F. Charron<sup>33</sup>, dans une étude sur les élèves sourds du Vieux-Montréal (1992), ont insisté sur l'importance d'une exposition précoce à la langue des signes :

- les jeunes enfants sourds doivent être mis en contact de manière précoce avec une langue naturelle complète ; évidemment la langue des signes s'il est malaisé de leur apprendre la langue orale ;
- un environnement communicationnel riche et diversifié est nécessaire, il est donc important que les enfants sourds aient des interactions quotidiennes avec des personnes significatives impliquées dans leurs progrès.

Quel sens pourrait avoir sur le plan éducatif cette acquisition spontanée d'une langue naturelle si elle n'était suivie et complétée, tout au long de la scolarité, d'un enseignement à la fois réflexif et expressif, fondé sur la réception et sur la production, comme c'est le cas pour tous les enfants entendants dans leur langue orale maternelle ? Est-il raisonnable dans ces conditions d'abandonner la langue des signes au fur et à mesure que l'enfant progressera dans la langue française ?

Gérard Vergnaud, dans une communication récente sur l'apport des systèmes de signes à la conceptualisation<sup>34</sup>, indiquait que *Le langage naturel n'est pas un système symbolique parmi d'autres, il est le métalangage de tous les autres systèmes de symbolisation*. Cela veut dire que c'est en français que l'on expliquera à un enfant dont le français est la langue maternelle un schéma, un histogramme ou une équation

mathématique et que c'est toujours en français que cet enfant se constituera l'outillage verbal capable de stabiliser ses représentations. Les professeurs de langues, qui s'expriment le plus souvent possible pendant leurs cours dans la langue étrangère qu'ils enseignent, n'hésitent pas malgré tout à repasser au français pour donner une explication grammaticale un peu délicate. Les enjeux de la maîtrise par chacun de sa langue naturelle dépassent donc largement les aspects académiques, ils ne mettent en jeu rien moins que le développement de la pensée abstraite.

Il conviendrait en outre que des programmes d'enseignement de la LSF dans le premier et le second degré soient établis en référence à ceux qui sont en vigueur pour les enseignements de français. Pour le second degré il pourrait s'agir des compétences suivantes :

- identifier les différents types de discours enregistrés et leurs fonctions littéraires (esthétiques) et non littéraires (référentielles) et de les situer dans l'histoire des mouvements littéraires et culturels – exemple de genre non littéraire : l'éditorial ou la lettre de motivation ;
- connaître les caractéristiques des différents genres littéraires – théâtre, roman, poésie – et les formes qu'ils peuvent prendre dans les différents registres d'expression (dramatique, comique, biographique, épistolaire...);
- produire une étude comparative entre des corpus littéraires en LSF et en français écrit;
- maîtriser la lecture analytique, qui a pour but la construction détaillée de la signification d'une œuvre ou d'une partie d'œuvre littéraire, qu'il s'agisse d'un discours signé ou d'un texte écrit;

33. R. Tremblay et F. Charron, *Conceptualisation et surdité*, Cegep du Vieux-Montréal, 1992.

34. « Qu'apportent les systèmes de signes   la conceptualisation », « Actes du colloque Conceptualisation et surdité des 10 et 11 mai 2001 au Cnefei de Suresnes », *La NRA/IS*, n  17, 1  trim. 2002, Suresnes.

- repérer et de nommer les moyens stylistiques de la LSF (travail sur la langue) et de les comparer à ceux du français écrit, ce qui suppose la maîtrise du fonctionnement de la LSF et du français écrit sur les plans grammatical et lexical ;
- produire des discours signés et écrits dans les domaines suivants :
  - . argumentation et délibération en relation avec l'étude de corpus littéraires ;
  - . invention en relation avec les différents genres et registres ;
  - . discours fonctionnels visant à mettre en forme et transmettre des informations et à construire et restituer des savoirs (comptes rendus, synthèses, résumés).

### **La question de l'écrit**

S'agissant du fait que la langue des signes ne dispose pas de système d'écriture, même si des tentatives de notation <sup>35</sup> (monolinéaires, plurilinéaires et physiologique) méritent d'être signalées, peut-être l'approche intuitive et poétique de B. Virole <sup>36</sup> nous montre-t-elle un chemin si manifestement évident qu'il risquait paradoxalement de nous échapper : *Peut-être aussi la langue des signes est elle, par essence, plus proche d'une écriture que d'une langue. Une écriture aérienne, idéogrammatique, luttant contre le phonocentrisme généralisé comme le dirait Jacques Derrida, une écriture figurative proche de celle du rêve constituées de hiéroglyphes et de rébus...* L'absence (apparente ?) d'écriture de la LSF n'empêche nullement la transposition de toutes les pratiques du domaine de l'écrit dans une problématique différente, celle de la trace et de l'enregistrement. On peut transposer l'activité de *lecture* en *visionnement* de discours signé, ce

qui suppose que ce *discours signé* a été *enregistré*. Et si un tel support ne constitue pas, *stricto sensu*, un équivalent de l'écriture – au sens où l'écriture alphabétique est, au moins à l'origine, un codage de l'oral – il s'inscrit tout de même dans le cadre de la *communication différée*, qui implique des contraintes spécifiques par rapport à la situation dialogique. Celle-ci permet une gestion et un contrôle extérieur de la production langagière, il y a une boucle de contrôle qui passe par la situation de production, tandis que dans la communication différée, le discours n'est pas contrôlé par la situation de production, mais par la représentation abstraite d'une situation dont le destinataire est, au moins partiellement, construit par l'effort constant de l'énonciateur-signeur. Celui-ci doit adopter un rapport *métextuel* (Schneuwly, 1985) à son discours, de la même façon que le scripteur doit se distancier par rapport à son texte écrit. Dans la logique de cette approche, il est possible de transposer l'activité d'*écrire* par *produire un enregistrement* et la capacité d'*écrire* par *signer en différé*.

### **EN CONCLUSION**

De fortes raisons militent en faveur de l'émancipation de la Langue des signes française, encore aujourd'hui confinée dans le rôle étroit et inadapté d'expédient pédagogique. Cette émancipation a commencé de se réaliser dans le champ culturel et pédagogique, où elle acquerra progressivement, en attendant une reconnaissance officielle comme langue minoritaire, le statut de vecteur d'identité culturelle, d'objet de savoirs et de discipline d'enseignement.

35. Voir dans ce dossier l'article de D. Boutet et de B. Garcia : *Vers une formalisation graphique de la Langue des signes française (LSF) : éléments d'un programme de recherche*.

36. Cf. dans ce dossier : « *Poétique et surdité* ».