

Cet article est constitué d'extraits du chapitre "Rééducation ou conservation du langage oral et de la parole dans les surdités appareillées ou non, y compris en cas d'implantation cochléaire" (Manteau, 2004) de l'ouvrage collectif Les Approches Thérapeutiques en Orthophonie réalisé par l'UNADREO sous la direction de Thierry Rousseau.

Lors du congrès de décembre 2004, des documents vidéo et des extraits de corpus ont montré des exemples de cheminements langagiers illustrant les différents aspects d'une (ré)éducation orthophonique des enfants sourds envisagée dans une optique bilingue pour permettre l'émergence précoce des deux principales fonctions du langage : la communication et la représentation du monde permettant le développement de la pensée.

Le bilinguisme est alors compris comme la mise en œuvre de moyens éducatifs propres à permettre à chaque enfant sourd d'acquérir - en fonction de ses besoins et des choix de sa famille, de ses possibilités et de son appétence - les deux langues : la langue des signes et la langue (française) orale et écrite.

RÉSUMÉ :

Cette étude présente une approche de l'orthophonie, basée sur des études universitaires et sur l'expérience clinique, dans une éducation bilingue des enfants sourds qui donne, aux côtés de la langue des signes, toute sa place au versant oral de la langue orale-écrite.

MOTS-CLÉS :

Surdité - Education bilingue - Langue orale - Langue des signes - Fonctions du langage - Interactions langagières.

QUELLE PLACE POUR L'ORTHOPHONIE DANS LE DEBAT LANGUE ORALE - LANGUE DES SIGNES

par Elisabeth MANTEAU

SUMMARY : *Wich place for speech therapist in the discussion about oral language and sign language*

This work describes a notion of speech therapy - orthophonie, - based on university research and clinic experience, in bilingual education of deaf children offering, beside sign language, a real place for the oral side of oral-written language.

KEY-WORDS :

Deafness - Bilingual education - Oral language - Sign language - Language functions - Language interactions.

Elisabeth MANTEAU,
Orthophoniste,
Professeur CAPEIS
et Docteur en Sciences du Langage,
Chef de service
au CMPP - CAMSP
SESSAD de NEVERS (58).

A - Rééducation

1 - Education

Lorsqu'un orthophoniste a pour charge d'accompagner un enfant sourd* et sa famille dans le parcours qui va mener cet enfant à la meilleure maîtrise possible du langage, cet immense chantier s'apparente plus à une éducation, certes très spécialisée, qu'à une rééducation proprement dite. Rééduquer suppose l'acte de corriger ou rétablir l'usage d'une fonction, ce qui n'est certes pas le cas de l'éducation langagière d'un petit enfant qui s'est développé dans et avec la surdité.

Un enfant entendant apprend à parler parce qu'on lui parle, parce qu'il entend son entourage lui parler et répondre en feed-back à ses propres essais de langage, le petit enfant sourd, privé de cet apport langagier de par son handicap perceptif, ne peut mener seul cette acquisition de la langue orale.

Trop souvent, néanmoins, cette particularité de l'enfant sourd a mené à des méthodes de "démutisation", ou acquisition de la langue orale, artificiellement éloignées de ce qu'est l'acquisition de la langue par un enfant entendant, semblant oublier ou mettre de côté le fait que les petits enfants sourds sont avant tout des enfants et que leur pensée et leur personnalité n'ont aucune raison de se développer différemment de celles des autres enfants.

2 - Interactions

La linguistique contemporaine a mis en évidence la façon dont un enfant tout-venant construit sa langue par des interactions avec son milieu. Les orthophonistes savent bien que chez des enfants entendants, cette interaction fait souvent défaut, quantitativement et/ou qualitativement, pour de multiples raisons, et que cela entraîne grand nombre de déficits et retards langagiers nécessitant une rééducation. Pour la langue orale, les enfants sourds représentent des cas extrêmes de déficit interactif. Quelle que soit la qualité affective de leur entourage, ils ne peuvent développer seuls ce langage oral qu'ils ne perçoivent pas, en l'absence de mesures (ré)éducatives particulières.

3 - (Ré)éducation orthophonique

Le dépistage précoce de la surdité, immédiatement associé à une prise en charge, accroît les chances de réussite de la (ré)éducation orthophonique du petit enfant sourd. Au cours de cette éducation précoce - qui est traitée dans le chapitre de ce livre développé par Annie DUMONT*, - l'orthophoniste joue généralement un rôle important que l'on qualifiait autrefois de guidance et que l'on considère plutôt maintenant comme un accompagnement parental ; ce travail spécifique qui nécessite de bonnes connaissances médicales, linguistiques et psychologiques mais également de l'expérience et des qualités humaines, met la communication de l'enfant et de sa famille au centre de toutes les actions d'éducation précoce mises en place.

Si certains textes officiels attribuent encore à cette période éducative le vieux vocable de "démutisation", au risque de laisser croire au grand public que les sourds seraient muets, c'est sans doute pour mettre en relief l'importance capitale de cette étape pour l'accès à la langue orale, mais nous ne pouvons pas souscrire à une telle appellation qui laisse encore penser que les personnes sourdes seraient muettes.

La (ré)éducation du langage oral est un long travail que l'orthophoniste mène avec chaque enfant sourd, sa famille, et toute une équipe médico-éducative, depuis cette période d'éducation précoce et souvent tout au long des apprentissages de l'enfant et du jeune, à condition que cette acquisition corresponde à un désir de la part de la famille dans un premier temps, de l'enfant ensuite.

Les enfants sourds sont différents entre eux par la nature, l'âge et le degré de leur surdité, par leurs compétences et leur aptitude pour la communication orale, par leurs

*J'ai toujours choisi d'employer le vocable "sourd" dans l'acceptation de la différence qu'il suppose, en parallèle à "entendant", plutôt que les expressions "déficient auditif" ou "handicapé auditif" qui, en insistant sur le déficit de la personne, ne me paraissent pas plus respectueuses ; quant au vocable "malentendant", il peut s'appliquer aux surdités légères ou moyennes mais ne traduit absolument pas la réalité de perception d'une personne sourde sévère ou profonde.

* Dumont, 2004

potentialités, leurs besoins, leurs éventuels troubles associés, par leur cadre de vie et les choix de leurs familles. Ce travail n'est donc jamais le même, et c'est ce qui le rend passionnant. C'est également pour ces raisons qu'est difficile la présentation exhaustive qui nous est demandée...

B - Au centre des préoccupations : le langage

On ne peut être orthophoniste en faisant l'impasse d'une réflexion sur le langage et sur son rôle. Trois directions semblent fondamentales, qui ne s'excluent pas, et doivent interroger nos pratiques auprès des enfants sourds.

1- Le langage est communication

La linguistique humaniste, centrée sur l'énonciation, développée par Emile Benveniste, part d'un postulat : le langage est pour l'homme "un moyen, en fait le seul moyen, d'atteindre l'autre homme, de lui transmettre et de recevoir de lui un message. Par conséquent, le langage pose et suppose l'autre"*. Cela suppose qu'on ne puisse réfléchir au langage, ni à son acquisition, en dehors des contextes humains dans lequel il se développe.

* Benveniste, 1974

2 - Le langage est représentation

C'est même sa première fonction selon Gustave Guillaume. Si les hommes communiquent, c'est pour dire, et s'ils disent, ils disent quelque chose, ils parlent de l'univers ; le langage est "dans la pensée humaine, un ouvrage par elle construit qui lui sert – c'en est le finalisme principal – à reconnaître en elle-même où elle en est de sa propre pensée"*. On retrouve une approche du même type chez Vygotsky pour qui le langage n'est pas seulement un système "paresseux" qui ne ferait qu'exprimer la pensée, il est essentiel pour la "prise de conscience", il est un outil qui établit des liens et de ce fait entre dans la construction même de cette pensée, ainsi que dans celle des relations sociales*.

* Guillaume, 1958

* Vygotsky, 1977

3 - Le langage est liberté

Chaque locuteur peut utiliser le langage quand il le veut et dans le but qu'il désire. Le langage peut exercer de multiples fonctions à l'intérieur même de l'acte de communiquer : transmettre ou délivrer une information, nouer un contact, agir sur le destinataire du message par un ordre, une demande, exercer une persuasion ou une séduction, essayer de savoir ce que l'autre ressent, lui exprimer, ou lui dissimuler, ce que nous ressentons. Le langage peut également réfléchir sur et à propos du langage ou jouer avec l'énoncé qui devient une fin en soi. Le langage peut dire vrai, ou dire faux, on peut aussi parler pour ne rien dire. Et c'est la liberté de chaque locuteur. [...]

C - Un débat crucial : (ré)éducation orale ou oralisme ?

Si telles sont les principales fonctions du langage, on ne peut aborder l'éducation langagière d'un enfant sourd sans se poser la question du projet langagier mis en œuvre par la famille et l'entourage éducatif de l'enfant sourd.

1- Le libre choix

Le propos de ce chapitre n'est pas d'entrer dans une querelle entre oralisme et langue des signes, mais il ne peut pas esquiver ce débat à la croisée de tous les chemins éducatifs. Certes, ce n'est pas l'orthophoniste chargé de la rééducation d'un enfant sourd qui fera ce choix langagier, c'est en premier lieu le rôle de la famille, la loi de 1991 précisait déjà la légitimité de ce choix. Les nouvelles lois françaises qui entourent l'enfance appellent et accroissent ce rôle déterminant des parents. Mais l'orthophoniste joue un rôle central dans l'information apportée aux familles sur ce choix langagier puis dans la mise en place des mesures (ré)éducatives qu'il suppose.

Il faut sans doute préciser les termes, au risque de se répéter : l'oralisme est une "école de pensée" qui fait le choix de n'utiliser pour l'éducation d'un enfant sourd que la langue orale et écrite, à l'exclusion de tout autre mode langagier ; par contre, l'éducation orale, peut tout à fait être envisagée dans le cadre d'une éducation bilingue, associant, comme la loi française le prévoit, la langue des signes à la langue orale et écrite*.

* Manteau, 2000

2 - Les compétences de l'orthophoniste

Pour travailler avec un enfant sourd, un orthophoniste doit avoir une connaissance sans cesse remise à jour des données cognitivo-langagières de l'acquisition du langage, des données anatomo-physiologiques de la surdité, des données acoustiques de la réhabilitation prothétique, il doit également maîtriser tous les codes de communication qui seront employés par la famille et l'entourage éducatif de l'enfant. Dans ce sens, il paraît difficile, même dans le cas d'une prise en charge oraliste, de faire l'impasse d'une certaine connaissance de la langue des signes.

Apprendre la langue des signes, c'est approcher le mode de pensée développé par des personnes qui privilégient le canal visuo-gestuel, expérience cognitive incomparable qui aide à déterminer les processus (ré)éducatifs qui aideront l'enfant sourd.

Connaître la langue des signes, c'est se donner la possibilité de communiquer avec tous les enfants sourds, mais aussi d'utiliser cette langue pour leur apporter toutes les explications nécessaires sur leur prise en charge, leur appareillage, le travail qu'on leur propose, etc. Maîtriser la langue des signes, c'est pouvoir accompagner les enfants sourds dans leur expérimentation précoce des fonctions du langage, c'est également pouvoir mener, avec les enfants qui l'utilisent, un travail métalinguistique de comparaison des deux langues qui les aidera pour la maîtrise de la langue orale et écrite.

L'APPROCHE HISTORIQUE DE LA PRISE EN CHARGE ORTHOPHONIQUE DES ENFANTS SOURDS

Depuis la Renaissance et les progrès de la connaissance médicale de cette époque, les hommes ont compris que la "mutité" n'était que la conséquence de la surdité, et depuis lors s'est naturellement développée l'idée que cette mutité n'était pas irrémédiable*, d'où de nombreuses recherches de "pédagogie curative"*. Les premiers essais d'éducation de la parole de Pedro Ponce en Espagne se basaient déjà sur un certain nombre de techniques rééducatives, encore utilisées à notre époque : perception des vibrations laryngées, etc. Si ces techniques rééducatives se sont considérablement développées au 20^{ème} siècle, c'est bien sûr grâce aux progrès technologiques qui ont permis le dépistage, la mesure, l'appareillage de la surdité, mais également grâce à une meilleure connaissance psycholinguistique de l'acquisition du langage et de la parole.

* Cuxac, 1983

* Bernard, 2004

A - Précurseurs et fondateurs, les travaux de Suzanne BOREL.

1- Une méthode

On ne peut exposer notre pratique professionnelle sans faire référence aux travaux de Suzanne Borel-Maisonny. Ses incomparables connaissances en phonétique acoustique et articulatoire, conjuguées avec son humanisme et son abord pragmatique des situations de communication, l'avaient amenée à construire, bien plus qu'une "méthode", un cadre théorique et pratique de la prise en charge des troubles et difficultés de langage.

De ses connaissances en phonétique, elle avait déduit des systèmes complémentaires de visualisation graphique de la parole que nous utilisons encore et cette célèbre série de gestes inducteurs dont l'utilisation dépasse de beaucoup une simple méthode d'acquisition de la lecture*. Ces techniques qui nous ont été exposées dans nos formations initiales et enseignées dans nos lieux de stage, sont tellement intégrées dans nos réflexes professionnels que nous ne pensons pas toujours à les définir comme étant

* Silvestre de Sacy, 1971

issues de la "méthode Borel-Maisonny", pouvant laisser penser à tort que nous les aurions écartées de nos pratiques.

2- Un questionnement permanent

L'écoute humaine des situations individuelles, qui transparait des études de cas de Suzanne Borel-Maisonny*, l'amenait à bâtir pour chaque enfant une progression adaptée à ses possibilités et ses besoins, tant sur le plan articulatoire qu'aux niveaux lexical et syntaxique. Cette déclinaison obligatoirement individualisée d'un projet, et des chemins à parcourir pour y parvenir, constitue la définition même de notre profession d'orthophonistes, parfois difficile à expliciter à d'autres professionnels en charge de tâches éducatives collectives. Même si les connaissances physiologiques et psycholinguistiques ont évolué, les travaux de Suzanne Borel-Maisonny représentent les fondations de nos savoir-faire. Il est remarquable par ailleurs de constater que cette pionnière a toujours remis en question ses propres conceptions et pratiques, reconnaissant qu'"à surdité égale, appareillage valable [...] certains sujets parlent facilement, d'autres pas" et prônant comme solution "vitale" pour tous les enfants présentant de graves difficultés d'accès au langage oral (sourds et dysphasiques) "un large usage de l'expression gestuelle, spontanée ou codée"*

*Borel, 1969

* Borel, 1979

B - Inscrire la réflexion sur la (ré)éducation dans une approche des sciences du langage : l'enseignement de Denise SADEK

1- La linguistique guillaumienne

Comme Suzanne Borel-Maisonny et les autres précurseurs de notre profession, Denise Sadek-Khalil était disciple de Gustave Guillaume dont elle a largement contribué à faire connaître et comprendre les travaux. Elle ne s'est pas contentée de se nourrir de cet enseignement de linguistique mais a poursuivi, à partir de son expérience, toute une réflexion sur les mécanismes opératoires qui sous-tendent les systèmes de la langue. Une de ses idées fortes qui remettent en question les approches rééducatives basées sur un travail répétitif, part de la constatation qu'on ne peut "enseigner" à l'enfant sourd tous les effets de sens et qu'il faut donc leur enseigner – leur "conférer" dit-elle – "les opérations de pensée qui engendrent tous ces effets de sens"*

* Sadek, 1997-1

2- Une approche exigeante

Denise Sadek nous a également appris à ne pas nous limiter à des définitions restrictives mais à briser les mécanismes de représentation trop systématiques ou simplistes et présenter toujours l'étendue d'un champ sémantique*. Dans ses "libres cours"**, elle nous enseigne la rigueur nécessaire pour concevoir et faire expérimenter à l'enfant un système de langue mais également la nécessité de "casser" par une démonstration contraire toute explication efficace qui pourrait conduire à une rigidité de la pensée

Son approche exigeante est tout le contraire d'un enseignement rigide mais vise précisément à faire prendre conscience à l'enfant sourd de "la marge de liberté dont il peut disposer" en utilisant la langue avec la variété de ses champs sémantiques et dans ses différentes fonctions. Dans des "perspectives entr'ouvertes sur le geste"*, Denise Sadek, conclut que l'enfant doit et désire par le langage, geste ou non, intérioriser le réel et ne pourra rien exprimer qui ne soit fonction de cette intériorisation".

* Ainsi dans le chapitre sur le temps grammatical, elle présente les possibilités d'utilisation du présent, non comme un point sur la ligne du temps mais comme un champ sémantique pyramidal partant de l'instant précis < la saison < l'année < le siècle < l'époque moderne < l'universel (Sadek, 1997-2, p. 22).

**Sadek, 82-89

* Sadek, 1997-1

C - Donner à l'enfant sourd les moyens d'acquérir, expérimenter et maîtriser une langue : l'approche novatrice de Danielle Bouvet

1 - Une recherche dans la même voie

Contrairement à ce que pensent certains, j'affirme qu'il n'y a pas de rupture entre les pratiques fondatrices de Suzanne Borel et de Denise Sadek et les nouvelles approches qui ont été initiées par Danielle Bouvet. A partir de cette reconnaissance de la nécessité de donner précocement à l'enfant des moyens de maîtriser une langue qui puisse lui permettre d'expérimenter et intégrer les fonctions de représentation et de communication du langage, et de construire ainsi sa pensée, Danielle Bouvet a théorisé et expérimenté une nouvelle approche de l'éducation langagière des enfants sourds, s'élevant "contre une conception instrumentaliste du langage : ce dernier n'est pas un outil auquel nous préexistons, que nous façonnons pour une communication entre individus, mais il est ce en quoi, et par quoi, chaque sujet émerge à son existence propre"*.

* Bouvet, 1982

2 - L'enfant sourd, sujet parlant

Parce que notre génération a eu sur celle de nos aînés l'avantage de pouvoir comprendre la langue des signes "de l'intérieur", c'est-à-dire de l'apprendre, de la parler, de l'étudier, Danièle Bouvet a eu l'intuition, ensuite confirmée par ses études et ses expériences, que la "parole de l'enfant sourd" pouvait être une parole en langue des signes, ce qui lui permet d'accéder à une communication précoce sans entrave et de se construire comme "sujet parlant" à part entière ; sans qu'il y ait pour autant antinomie avec une acquisition progressive de la langue de l'entourage.

Si la langue des signes est ainsi précocement offerte à l'enfant sourd, par des interactions avec des locuteurs compétents de cette langue, les parents peuvent communiquer avec lui dans une communication bimodale souple ; Danielle Bouvet nomme "langue maternelle" "ce pont que la mère peut alors lancer à son enfant pour le faire passer de sa langue à lui, qu'elle comprend, à la langue des autres dont il pourra être compris"*.

[...]

* Bouvet, 1979

D - Les prémisses du bilinguisme

Les cheminements obligatoirement pragmatiques des professionnels et des parents d'enfants sourds entre langue des signes et langue orale ont souvent conduit à des essais de synthèse.

1 - La communication totale

Une philosophie

Aux USA, dans les années 70, et dans les pays scandinaves un peu plus tard, est apparue une méthode qui prônait de ne négliger, dans l'éducation des enfants sourds, aucun des canaux de communication. Philosophie non sectaire et généreuse*, la communication totale a contribué, de façon pragmatique, à dépasser les clivages entre oralisme et langue des signes.

* Hansen, 1980

Symbole de KC (Center for total Communication) de Copenhague (Danemark), un cercle entouré de points mentionnant dans le sens des aiguilles d'une montre :

SOUND ↔ SPEECH ↔ LIPREADING ↔ WRITING/READING ↔ MIMICRY ↔ GESTURES ↔ POINTING ↔ PANTOMIME ↔ ICONIC/IMITATIVE PANTOSIGNS ↔ ABSTRACT SIGNS ↔ SIGNED DANISH ↔ FINGER SPEELING ↔ MOUTH-HAND SYSTEMS ↔ SIGN LANGUAGE ↔ EYES CONTACT

La "SIM-COM"

Le désir d'ouverture et de synthèse de la communication totale a parfois donné naissance à des méthodes confuses dans leurs fondements théoriques et un peu compliquées pour les enfants, comme la SIM-COM (communication simultanée) dans les années 80

aux États-Unis, où tous les éléments de la langue orale étaient doublés de langue des signes ou de dactylogogie, ou bien des essais de synthétisation entre langue des signes et codes gestuels de type LPC qui se sont concrétisés plus tard dans des méthodes telles que le "français complet".

Le FCSC

Le "français complet" ou FSFC (Français Complet Signé Codé), développé au centre Comprendre et Parler de Bruxelles, prône l'utilisation d'une forme de français oral, signée (accompagnée de signes de la LSF) pour les monèmes de l'énoncé et codée (accompagnée des clés du LPC) pour les petits mots et les éléments morpho-syntaxiques", afin de permettre la réception par l'enfant de la totalité de l'information morpho-syntaxique et phonologique. C'est une méthode structurée, certainement inspirée par le souci pragmatique d'apporter à l'enfant les modèles langagiers les plus riches et les plus précis possibles. Néanmoins il est un peu difficile de souscrire à cette méthode systématique, dans laquelle les modèles langagiers deviennent confus et qui d'une part se situe en réponse aux "limites de l'oralisme" et préconise d'autre part de passer dès que possible à de l'oral seulement accompagné de LPC*.

* Charlier et Hage, 2003

2- Le bilinguisme

Basées sur des analyses linguistiques des langues des signes*, et des travaux de linguistique appliquée, les options éducatives bilingues sont autres puisqu'elles se basent sur l'appropriation par l'enfant sourd des deux langues : une langue des signes qui leur est apportée par des locuteurs compétents de cette langue (généralement des personnes sourdes) et une langue orale-écrite qui leur est apportées par les familles aidées par des professionnels spécialisés, au premier rang desquels on retrouve les orthophonistes. Ces options éducatives ne peuvent bien entendu se concevoir que si elles correspondent aux choix des familles et à un travail en étroite relation avec les parents qui restent les premiers interlocuteurs et éducateurs de leurs enfants.

* Stockoe, 1974, Cuxac, 2000

E - Vers une éducation langagière bilingue

S'il est maintenant courant de parler de bilinguisme pour les choix langagiers offerts à l'enfant sourd, ce concept recouvre des conceptions linguistiques et pédagogiques très différentes qui induisent d'importantes nuances dans la (ré)éducation orthophonique.

1- Recherches actuelles sur les bilinguismes

On a parfois dénié le terme de bilinguisme à une éducation langagière de l'enfant sourd introduisant la langue des signes, au prétexte qu'il ne pouvait s'agir de "vrai" bilinguisme, au sens où le décrivaient les linguistes de la première moitié du vingtième siècle, ces cas où le locuteur a la même maîtrise des deux langues et peut leur accorder le même statut, ce que Jakobson décrit comme bilinguisme "authentique et absolu"*.

* Jakobson, 1963

Or, dans le monde moderne, les situations de bilinguisme sont très nombreuses : un rapport de l'UNESCO de 1953 estimait déjà à 50% environ les enfants qui, dans le monde, reçoivent une éducation dans une langue autre que leur première langue*. Les linguistes contemporains qui travaillent sur le(s) bilinguisme(s) décrivent des situations variées de bilinguisme dominant ou équilibré, simultané ou consécutif. Ils s'attachent plus à l'analyse linguistique (et socio-linguistique) de toutes ces situations où des individus se trouvent ainsi amenés à comprendre et produire des énoncés significatifs dans deux langues, dans leur vie de tous les jours, et principalement au cours de leur développement langagier et leurs premiers apprentissages*.

*Jisa-Hombert, 1993

* Hamers et Blanc, 1983

2- Des approches différentes du bilinguisme de l'enfant sourd

La reconnaissance progressive du statut de langues aux langues des signes, sous l'influence initiale de linguistes comme William Stockoe* Edward Klima et Ursula Bellugi** a amené, aux USA puis en Europe, à réintroduire la langue des signes dans l'éducation

* Stockoe, 1974

** Klima et Bellugi, 1979

des enfants sourds, selon des principes et des modalités qui évoluent depuis une vingtaine d'années.

Le bilinguisme langue des signes / langue écrite.

Cette option bilingue radicale du bilinguisme prônée dans certains établissements pionniers de l'utilisation de la langue des signes comme Gallaudet College à Washington ou des établissements pour enfants sourds des pays scandinaves, ne correspond pas réellement à ce que les décrets d'application de la loi* de 1991 entendent en France par éducation bilingue puisqu'on y parle bien de langue française orale et écrite. Mais la difficulté de l'éducation orale des enfants sourds, renforcée par le vécu douloureux de cette éducation exprimé par certains sourds adultes (et qui ne peut que nous questionner sur nos pratiques), conduit un certain nombre d'établissements à mettre en place une éducation bilingue de qualité mais dans laquelle seul le versant écrit de la langue française est développé*.

*Loi 91-73 du 18.01.91, dite "loi Fabius" ou loi du "libre choix"

*On peut trouver des travaux sur cette approche particulière du bilinguisme dans la revue *Études et Recherches* publiée par l'association 2LPE (2 Langues Pour une Education), basée à Poitiers.

*Juarez et Montfort, 2001

Langue des signes, langue première.

Certaines écoles ont développé des options éducatives bilingues proches des options précédemment décrites, basées sur une acquisition précoce de la langue des signes apportée par des locuteurs compétents, mais sans toutefois exclure l'accès ultérieur à la langue orale. Ce bilinguisme successif où la langue orale serait présentée assez tardivement, comme une langue étrangère, est parfois décrit à tort comme LE bilinguisme, y compris par des auteurs qui ne prônent pas cette option*, alors que d'autres voies éducatives bilingues sont développées et utilisées depuis plus de dix ans par de nombreuses équipes en Europe (voir en 3. ci-après).

Langue des signes, langue seconde.

Enfin, d'autres "écoles", généralement issues de l'évolution d'écoles oralistes, ont au contraire accepté l'introduction de la langue des signes, mais seulement comme une langue seconde plus tardive, craignant encore que l'acquisition de cette langue ne parasite l'acquisition de la langue orale ou n'en détourne les enfants sourds. Cette option éducative n'accorde pas à la langue des signes un rôle de communication précoce ni de construction de la pensée.

3- Une nouvelle approche du bilinguisme langue des signes / langue orale-écrite

Dans un colloque de l'ANPEDA* de 1994, les participants notaient qu'il y avait un large accord sur l'intérêt pour les sourds de devenir bilingues, mais de nettes divergences sur les moyens d'y parvenir".

Les recherches de la linguistique contemporaine et des travaux précurseurs comme ceux de Danièle Bouvet ont conduit un certain nombre d'équipes à mettre en place une éducation bilingue de l'enfant sourd dans le sens d'un bilinguisme simultané. Cette option exigeante exige des dispositifs pluri-disciplinaires au coeur desquels se développe le rôle des orthophonistes. Cela nécessite que la langue des signes soit apportée à l'enfant sourd par des locuteurs compétents formés à son enseignement et que toutes les actions de présentation précoce et de développement de la langue orale (puis écrite) soient développées simultanément (éducation auditive de qualité et actions éducatives et rééducatives offrant des interactions en langue orale, avec l'aide des techniques augmentatives comme le LPC lorsque l'enfant est prêt à en tirer du profit, etc). Ces options éducatives, développées avec des familles de tous milieux socio-culturels depuis une quinzaine d'années*, ont fait leurs preuves puisque des adolescents sourds ont grandi dans cet environnement bilingue et y ont développé de façon harmonieuse une communication et des apprentissages dans les deux langues.

*Association Nationale des Parents d'Enfants Déficients Auditifs.

*Manteau, 1992

[...]

L'ACQUISITION DU LANGAGE, PISTES APPORTÉES PAR LA LINGUISTIQUE CONTEMPORAINE

A - A quoi sert le langage ?

La linguistique contemporaine nous a montré qu'au-delà des nécessaires études formelles des langues dans leurs niveaux phonétiques, lexicaux, morphosyntaxiques, il était essentiel de prendre en compte leurs différentes fonctions dans la communication, en plus du rôle déterminant du langage dans la fonction de représentation et son lien étroit avec le développement de la pensée.

1- Les différentes fonctions des langues

Le langage ne se limite pas à la relation de sens entre signifiant et signifié

Dans les années 40, Bühler présentait déjà trois rôles importants assurés par les langues* :

- un rôle référentiel, en relation avec le contenu du message (le signifié) ;
- un rôle conatif, en relation avec le destinataire du message (appel, ordre, demande) ;
- un rôle expressif, en relation avec les manifestations de l'attitude psychologique et émotionnelle du locuteur.

Les six fonctions du langage

Dans le même courant théorique, dans les années 60, Roman Jakobson a développé les fonctions du langage* qui restent encore aujourd'hui les fonctions essentielles, décrites et enseignées :

- fonction référentielle
- fonction conative
- fonction expressive
- fonction phatique (fonction de contact de formules comme "allo" "eh bien")
- fonction métalinguistique (le langage qui "parle du langage")
- fonction poétique (l'énoncé étant considéré comme une fin en soi)

2 - Dire, c'est faire

La linguistique pragmatique a prolongé et développé cette approche. Prenant en compte les analyses de ce que John Austin nomme "les actes de langage"*, les énoncés ne sont plus considérés prioritairement dans leur forme mais dans leur fonction communicative.

3 - Ne pas limiter l'éducation de l'enfant sourd à un développement de la fonction référentielle

Denise Sadek nous a mis en garde sur le fait qu'un enfant sourd à qui on a enseigné le langage comme une succession de relations mots/objets a à sa disposition une collection d'étiquettes et non pas une langue. Danielle Bouvet dans les débuts de son propos évoque sa perplexité face à une enfant sourde qui répondait de façon littérale à sa question, n'en comprenant pas le sens profond*. Notre responsabilité d'orthophoniste est grande si des enfants sourds qui nous sont confiés se trouvent dans l'impossibilité cognitive et langagière d'expérimenter et de comprendre que le langage peut remplir ces différentes fonctions.

B - Le langage ne peut s'étudier en dehors des situations où il est parlé et des individus qui le parlent

1 - L'énonciation

Dans les travaux sur l'énonciation, en tant qu'actes individuels d'utilisation de la langue, les "actes de langage" ont été plus particulièrement centrés sur la personne. Ce

* Ducrot et Todorov, 1972

* Jakobson, 1963

* Austin, 1962

* Bouvet, 1982

courant humaniste s'attache donc à la prise en compte, dans les énoncés, de ce qui caractérise la personne, la situe dans un faisceau de relations, la lie à ses interlocuteurs, traduit ses intentions, etc. Emile Benveniste souhaite que la linguistique moderne se fonde sur "le trinôme : langue, culture, personnalité"*.

* Benveniste, 1974

2 - L'acquisition du langage

Pour Vygotsky, "l'enfant devient conscient de ses concepts spontanés relativement tard : la capacité de les définir verbalement [...] apparaît longtemps après l'acquisition du concept" et cette prise de conscience nécessite un "étayage" que l'adulte lui apporte par son langage, à la fois "instrument de pensée et de communication"*.

* Vygotsky, 1977

Si la "faculté de langage", au sens où elle est décrite par Noam Chomsky, est innée - tout être humain a la faculté d'apprendre une langue (vocale ou gestuelle), voire de la créer, c'est ce qui le distingue des espèces animales* - le langage lui-même n'est pourtant pas inné, il nécessite pour se développer des conditions physiques, psychologiques et environnementales*.

* Chomsky, 1965

* Lentin, 1972

Les travaux de linguistique de l'énonciation, centrant l'étude du langage sur la personne et ses relations à l'autre, ont ainsi aidé à la prise en compte des conditions d'acquisition du langage par l'enfant "tout-venant", cette acquisition n'étant plus alors étudiée comme un phénomène développemental isolé mais comme élément lié aux relations interpersonnelles et notamment aux relations langagières avec l'entourage.

C - Un élément fondateur de l'acquisition du langage : l'interaction

1- WYATT : la relation mère-enfant dans l'acquisition du langage

Etudiant sous l'angle de la qualité relationnelle la relation mère-enfant, Gertrud Wyatt, qui collectionnait des dialogues spontanés entre des mères et leurs enfants dans des moments de vie quotidienne, avait pu observer "la situation interpersonnelle de feed-back réciproque entre l'enfant et adulte" et analyser l'adaptation intuitive des mères aux possibilités de leur enfant. Elle fut ainsi amenée à mettre en évidence le rôle de guide de leur interaction langagière dans les processus de développement du langage, développement qu'elle envisageait comme interdépendant avec les autres aspects du développement de la personnalité*. Quand tout va bien, l'entourage de l'enfant, sans aucune formation particulière, et le plus souvent même sans en avoir conscience, apporte à l'enfant non seulement un bain langagier mais encore un feed-back à ses propres productions langagières qui lui permet à la fois de savoir qu'il a été entendu et compris et également de recevoir en retour son énoncé enrichi aux niveaux phonétique, lexical, morpho-syntaxique.

* Wyatt, 1969

2 - BRUNER : le réglage minutieux

Jérôme Bruner observe les conduites des jeunes enfants en relation avec celles de leur entourage. Il montre la façon dont l'enfant, "le plus interactif de tous les petits d'animaux" a besoin d'interactions avec une autre personne pour mener tous ses apprentissages, y compris et surtout celui du langage. Dans le même ordre d'idée que l'approche de Vygotsky, il souligne l'importance de l'interaction dans une perspective de communication, l'adulte apportant un étayage à l'enfant "pour l'aider d'une part à passer de la saisie conceptuelle à l'expression linguistique" et d'autre part à s'exprimer au travers du langage. Dans les jeux systématiques de la petite enfance (jeux de coucou, etc), la mère limite la tâche à ce dont elle croit son enfant capable et élève le niveau dès qu'elle croit qu'il peut mieux faire.

La même adaptation s'observe dans l'interaction langagière, l'adulte visant l'efficacité de la production linguistique plus que sa perfection. "Les parents prennent une part bien plus active que le simple fait de donner des modèles" ; ce qu'on observe est un "réglage minutieux : les parents parlent au niveau où leurs enfants peuvent les comprendre et vont de l'avant tout en restant extrêmement sensibles aux progrès de leurs enfants"*. Les travaux de Jérôme Bruner remettent en question l'importance tradition-

* Bruner, 1983

nellement admise du "bain de langage", "être exposé à un flot de langage compte bien moins que d'en faire usage dans le cours d'un "faire", au sens de la linguistique pragmatique*.

* Bruner, 1990

3 - LENTIN : les schèmes sémantico-syntaxiques créateurs

Les travaux de Laurence Lentin et de l'équipe de chercheurs qui ont collaboré à ses travaux au sein de Paris III* ont décrit le même "réglage minutieux" en étudiant de façon précise la structuration des énoncés des enfants et des adultes avec lesquels ils dialoguent. L'ensemble des corpus recueillis (auprès d'enfants différents, dans des situations diverses) mettent tous en évidence des constantes reconnues comme fondatrices de l'acquisition du langage : les enfants ne répètent pas les propos des adultes (on tourne donc le dos aux vieilles théories de l'imitation) mais s'approprient des éléments de leur discours (éléments lexicaux, morpho-syntaxiques, structures syntaxiques, etc.), qu'ils ont pu comprendre, ou tout au moins sur lesquels ils ont pu faire des hypothèses, en situation, et ils les réutilisent ensuite, de façon autonome, pour exprimer leur propre pensée.

* Lentin, 1984

Ce sont ces éléments, qui ne fonctionnent pas comme des modèles, mais comme des "stimulations mentales de mise en relation d'éléments verbalisables" que Laurence LENTIN nomme "schèmes sémantico-syntaxiques créateurs". "Ce fonctionnement mental permet à l'apprenant, dans d'autres circonstances, de s'approprier pour son propre système langagier un fonctionnement dont on lui a donné l'expérience*. Cette interaction, dont tout orthophoniste a l'intuition au cours de sa pratique, est réellement constatée et mesurée lorsqu'on s'astreint au recueil et à l'analyse de corpus selon cette méthodologie*.

* Lentin, 1988

* Manteau, 1990

AIDER L'ENFANT SOURD À S'APPROPRIER LA LANGUE ORALE. QUELLE INTERACTION ?

Le Français signé, embûches et enjeux

1 - Le français signé n'est pas une langue

Le français signé n'est pas la langue des signes française (LSF), c'est un fait de communication qui associe au français oral des signes de la LSF, employés dans l'ordre des mots de la phrase orale. Ce n'est pas une langue, pas même, certainement, une méthode, mais seulement un mode de communication souvent rencontré dans les communautés où sourds et entendants se côtoient. On le qualifie parfois de pidgin, ce qu'il n'est pas puisqu'un pidgin est "une langue résultant d'un mélange de langues, mais "grammaticalement cohérent", ce serait plutôt un sabir au sens où on l'entend dans les "mélanges épisodiques, limités et non structurés de langues orales "*: l'entendant parle sa langue et la "double" de signes de LSF, un peu comme des éléments de sous-titrage dans l'espace, pour la rendre accessible à son interlocuteur sourd ; le sourd s'exprime en langue des signes en oralisant certains mots correspondants aux signes qu'il utilise. On comprend que le français signé ne peut être décrit car il n'a pas une forme définitive, il est dépendant de la maîtrise que chacun a de la langue de son interlocuteur et dépend également de la situation de communication. Ce mode de communication est courant, spontané, souvent inconscient ; si on fait l'expérience de demander à chaque locuteur ce qu'il a dit et ce qu'il a signé, son analyse est souvent loin de la réalité enregistrée en vidéo.

* Ducrot et Todorov, 1972

2- Le français signé est dangereux

La LSF et le français, langues différentes, ont des syntaxes différentes, on ne peut donc jamais parler et en même temps apporter un message correct dans la modalité signée. Il peut conduire à des jeux de mots idiomatiques dans le meilleur cas, à des aberrations le plus souvent (exemple de l'énoncé "la neige tombe" traduit par deux

signes LA-NEIGE et TOMBE avec le signe évoquant la chute d'une personne ou d'un objet lourd alors qu'il existe un signe, tout en légèreté qui signifie LA-NEIGE-TOMBE)*. Si l'on présente toujours à l'enfant ce mélange, il risque de ne percevoir que des bribes décousues des deux langues, sans réel modèle qu'il puisse s'approprier pour faire ses hypothèses et construire son langage. Il est donc essentiel de l'aider à s'approprier chaque langue dans sa construction propre.

Des essais de langue signée systématique (signer tout ce qu'on dit) tentés dans la méthode de communication simultanée, ont montré à la fois leurs difficultés et leurs limites.

3 - Pourtant ... le français signé peut être un atout ... à condition(s) ...

Fait de communication

D'une part, cette réalité de communication bimodale spontanée s'observe partout entre personnes sourdes et entendantes (même dans des services qui s'en défendent). D'autre part, il est, avec le jeune enfant sourd, une des seules possibilités de pouvoir se faire comprendre de lui tout en lui parlant notre langue.

Source d'interaction

Les études auxquelles nous faisons référence ont également montré que cette bimodalité souple (il n'est pas question de proposer un français signé systématique) permet à l'enfant sourd de faire comprendre à l'adulte ses premiers essais à l'oral et de pouvoir ainsi non seulement communiquer avec lui, mais bénéficier en retour d'une interaction langagière adaptée* **.

MAIS la condition indispensable pour utiliser ce mode de communication est de bien maîtriser la langue des signes afin d'éviter les pièges et aberrations cités plus haut et de pouvoir également apporter à l'enfant des éléments de réflexion métalinguistique qui l'aident dans ce cheminement cognitivo-langagier bilingue.

Importance de cette interaction bimodale

Constater dans des recherches universitaires et des expérimentations personnelles, le rôle fondamental de l'interaction dans l'acquisition du langage par l'enfant "tout-venant", questionne obligatoirement sur la façon dont on peut aider l'enfant sourd à parcourir un chemin comparable. Expliquer un mot, un énoncé, un texte, est à la portée de tout professionnel habitué à travailler avec un enfant sourd, mais il est plus difficile de rendre cet enfant autonome dans cet apprentissage. Avec l'enfant sourd, on se retrouve trop souvent en situation de "nourrissage langagier", lui apportant progressivement mots, outils, constructions de la langue.

Une intuition est née de cet essai de synthèse entre nos formations initiales et cet abord psycho-linguistique de l'acquisition du langage* : la possibilité d'offrir à l'enfant sourd des situations communicatives au cours desquelles il pourrait à la fois être un "sujet parlant" puisqu'il utiliserait des éléments de langue des signes pour comprendre et être compris, et également bénéficier, dans cette double modalité, d'une interaction langagière comparable à celle que vivent les enfants entendants. Cette intuition a été expérimentée et évaluée dans des études universitaires* et les enfants qui ont commencé leur éducation dans ce mode bilingue sont maintenant des adolescents utilisant le langage dans les deux modalités.

MAIS cela suppose que soient mises en place parallèlement pour l'enfant sourd des situations éducatives où lui seront apportées la langue des signes, d'une part, des situations (ré)éducatives adaptées, d'autre part, pour l'aider à accéder à la langue orale.

[...]

* J'adopte la transcription des signes habituellement utilisée par les chercheurs tels que Christian CUXAC et également par l'équipe de IVT (Cuxac, 1983, Moody et al., 1983).

* Manteau, 1999

** Par exemple Hugues à plusieurs reprises en regardant un livre d'images dit que la vache mange [ve], énoncé non compris de l'adulte. Puis il a l'idée d'ajouter pour être compris le signe de la couleur verte et dit en signant :
{ve e(lle) man(ge) (énoncé oral)
{VERT (énoncé signé)
L'adulte qui connaît la langue des signes peut alors le comprendre et lui apporter en feed-back le mot "herbe" que l'enfant ne trouvait pas
{Oui, de l'herbe ! elle mange de l'herbe verte
{ HERBE HERBE VERT
Interaction positive puisque Hugues réutilise ensuite le signe HERBE accompagné de l'ébauche orale de ce mot : [eb]

* Manteau, 1992

* Manteau, 1999

CONCLUSION

L'article, ici partiellement cité, développe également le rôle de l'interaction dans l'acquisition du langage par l'enfant sourd - et l'utilisation dans ce cadre de techniques comme le LPC - la construction de la langue dans ses versant lexicaux, syntaxiques et fonctionnels, la perception auditive et polysensorielle de la langue orale, la maîtrise de la production de la parole et du langage, la problématique de la langue écrite, etc. "Tous les aspects du développement de la langue orale (et écrite) présentés [...] peuvent se concevoir dans une optique oraliste pour les familles et les professionnels qui en feraient encore le choix, mais également dans l'optique du versant oral d'une éducation bilingue ..."

Le débat entre langue orale – langue des signes est trop souvent entaché de présupposés idéologiques qui prévaudraient sur les besoins et les choix des enfants sourds, de leurs familles, ou des personnes sourdes adultes. Le rôle de l'orthophoniste n'est pas de prendre position a priori mais d'être un professionnel compétent qui met ses connaissances théoriques, ses compétences pratiques et son humanisme au service du projet d'une personne.

Plus encore sans doute que dans de nombreuses pathologies du langage, l'orthophoniste qui travaille auprès des enfants sourds ne peut intervenir seul et doit apprendre à travailler, échanger, se former avec les familles et au sein d'une équipe pluridisciplinaire et/ou d'un réseau multi-disciplinaire. Et c'est l'enfant sourd lui-même qui doit être le guide de ce cheminement langagier particulier et passionnant.

BIBLIOGRAPHIE

- AUSTIN, J. (1962). *How to do Things with Word*. Cambridge : Harvard University Press. (1971). Trad. *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil.
- BENVENISTE, E. (1966 et 1974). *Problèmes de linguistique générale, tomes 1 et 2*. Paris : Gallimard.
- BERNARD, Y. (2004). Quelques traits de la pédagogie curative de l'enfant sourd, une approche des problématiques de l'Antiquité au début du XX^{ème} siècle. *Liaisons*, 9, 30-60.
- BOREL-MAISONNY, S. (1969). *Perception et éducation*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- BOREL-MAISONNY, S. (1979). *L'absence d'expression verbale chez l'enfant*. Paris : ARPLOE.
- BOUVET, D. (1979). Le droit de l'enfant sourd à la langue maternelle. *Rééducation orthophonique*, 107, 225-240.
- BOUVET, D. (1982). *La parole de l'enfant sourd*. Paris : PUF.
- BOUVET, D. (1989). *La parole de l'enfant. Pour une éducation bilingue de l'enfant sourd*. Paris : PUF.
- BRUNER, J. (1983). *Child's Talk, Learning to Use Language*. (1987) Trad. *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : PUF.
- BRUNER, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge : Harvard University Press. (1991). Trad. *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel.
- CHARLIER, B., HAGE, C. (2003). Le Français Complet Signé Codé. *Connaissances Surdités*, 3, 15-18.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Trad. Française (1970) *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris : Seuil.
- CUXAC, C. (1983). *Le langage des sourds*. Paris : Payot.
- CUXAC, C. (2000). *La langue des signes française (LSF), les voies de l'iconicité*. Paris : FDL.
- DUCROT, O., TODOROV, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Seuil.
- DUMONT, A. (2004). Démütisation dans les surdités du premier âge appareillées ou non, y compris en cas d'implantation cochléaire. *Les approches thérapeutiques en orthophonie*, tome 3, 29-79. Isbergues : Ortho-Édition.
- GUILLAUME, G. (1958 à 1960). *Leçons de linguistique*. Laval (Québec) : Presses de l'Université.
- HAMERS, J., BLANC, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga.
- HANSEN, B. (1980). *KC, Center for total Communication*. Copenhague : KC.
- JAKOBSON, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris : Ed. de minuit.
- JISA-HOMBERT, H. (1993). Pour une meilleure compréhension du bilinguisme précoce. *Communautés Éducatives "L'appropriation d'une langue"*, 83, 18-20.
- JUAREZ, A., MONTFORT, M. (2001). *Algo que decir*. Madrid : Entha Ediciones.
- KLIMA, E., BELLUGI, U. (1979). *The Signs of Language*. Cambridge : Harvard University Press.

- LENTIN, L. (1972). *Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans*. Paris : ESF.
- LENTIN, L. (1984 et 1988). *Recherches sur l'acquisition du langage. Tomes 1 et 2*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- LENTIN, L. (1988). La dépendance de l'écrit par rapport à l'oral : paramètre fondamental de la première acquisition du langage. In CATACH N. (Ed). *Pour une théorie de la langue écrite*. Paris : CNRS.
- MANTEAU, E. (1990). Approche linguistique de l'interaction adulte-enfant au cours de l'acquisition du langage. *Revue de l'AsFoReL*, 24, 23-29 et 25, 26-36.
- MANTEAU, E. (1992). Interaction langagière entre adulte entendant et enfant sourd. *Revue de l'AsFoReL*, 28, 33-38.
- MANTEAU, E. (Sépulchre-Manteau) (1999). *Rôle d'une interaction bilingue (langue des signes française - français oral) au cours de l'acquisition du langage par l'enfant sourd*. Lille : Septentrion.
- MANTEAU, E. (2000). L'oral : un désir ou un besoin pour l'enfant sourd ? Réflexions dans le cadre d'une éducation bilingue. *Liaisons*, 2-05, 12-27.
- MANTEAU, E. (2004). Rééducation ou conservation du langage oral et de la parole dans les surdités appareillées ou non, y compris en cas d'implantation cochléaire. *Les approches thérapeutiques en orthophonie*, tome 3, 29-79. Paris : Ortho-Édition.
- MOODY, B., et coll. (1983). *La langue des signes, tome 1*. Paris : IUT Editions.
- SADEK-KHALIL, D. (1982, 83, 84) *Quatre cours sur le langage; tomes 1 à 3*. Paris : ISOSCEL.
- SADEK-KHALIL, D. (1985, 86, 87, 88, 1989). *Quatre livres cours sur le langage; tomes 4 à 8*. Paris : ISOSCEL.
- SADEK-KHALIL, D. (1997). *L'enfant sourd et la construction de la langue*. Montreuil : Papyrus.
- SILVESTRE DE SACY, C. *Bien Lire et Aimer Lire*. Paris : ESF.
- STOCKOE, W. (1974). *Classifications and Descriptions of Sign Languages*. La Haye : Mouton.
- VYGOTSKY, L. (1934). *Thought and Language*. (1977). Trad. *Pensée et langage*. Paris : Editions sociales.
- WYATT, G. (1969). *Language Learning and Communication Disorders in Children*. New-York : Macmillan Free Press.(1969). Trad. *La relation mère-enfant et l'acquisition du langage*. Bruxelles : Dessart.