

La question du langage

Langage, entendance et surdité

Un outil de l'APEDAF destiné à un large public





L'importance du langage

Le langage est *“comme un filet que l'homme jette sur le monde pour le ramener chargé de concepts qui nourriront sa connaissance”*. Il sert **avant tout** à donner du sens.

(Damien Huvelle, linguiste, dans *A quoi sert donc le langage?*, 1^e partie de la conférence *Une langue en soi*, donnée avec Thierry Haesenne en 2006; publiée - depuis la rédaction de ces lignes - dans les *Actes du Colloque "L'Autonomisation de la Personne Sourde"*, APEDAF, 2007)

“L'homme naît par le langage et le langage naît par l'homme.” (Claude Lévi-Strauss)

Quels sont donc les enjeux fondamentaux de l'acquisition du langage? La question mérite d'être examinée, car, si certains de ces enjeux semblent évidents, d'autres, sans doute encore plus importants, sont souvent beaucoup moins bien perçus...

Pour le grand public (hors les personnes sensibilisées), il est malheureusement déjà peu évident de bien se représenter les difficultés que la surdité peut entraîner quant à la seule fonction de communication du langage.

Pour les parents d'enfants sourds au contraire, dès le diagnostic de surdité, c'est très souvent cette fonction de communication qui est ressentie (plus ou moins consciemment) comme le défi majeur de l'éducation de leur enfant.

Il s'agit bien entendu d'abord de la communication avec l'enfant au sein de la famille, mais aussi, au-delà, de la perception que le langage est le véhicule de toute information: par exemple, à l'école, toutes les matières ne seront-elles pas transmises à travers la langue? Dans la société, n'est-elle pas l'instrument indispensable à quasi toute interaction?

Pourtant, même si tout cela est vrai, la communication, au sens de transmission d'information, n'est pas la fonction la plus importante du langage...

Le langage sert avant tout à comprendre et à penser, à développer l'intelligence, la compréhension de notre monde, tant extérieur qu'intérieur (donc, y compris se comprendre et se penser).

Ainsi, il n'y a pas de pensée sans langage: celui-ci est l'outil qui permet de se représenter la réalité, de *“créer un univers symbolique qui se superpose au réel et lui donne sens, qui permet de parler de choses abstraites, imaginaires, absentes, passées ou à venir”* (Damien Huvelle, *conf. cit.*).

Fonction symbolique:

“La fonction symbolique est une fonction spécifiquement humaine qui permet à un enfant de construire un univers de significations sur le monde physique réel. Cet univers de significations est un univers symbolique dans la mesure où il est constitué d'unités ayant une valeur de signe.”

“Le développement de cette fonction symbolique est crucial pour le développement psychologique de l'enfant. Faute de pouvoir disposer à temps de cette organisation symbolique interne, l'enfant est exposé à ne pouvoir donner du sens aux événements externes et internes. Il est alors soumis à des perturbations graves de la construction de ses fonctions psychiques. On observe ainsi en clinique psychopathologique de l'enfant les effets délétères de l'absence ou des perturbations de cette fonction symbolique dans de nombreuses configurations cliniques. Cette nécessité absolue du développement de la fonction symbolique explique la puissance du développement spontané du langage gestuel chez les enfants sourds. Il s'agit d'une nécessité imposée par les besoins de l'enfant de disposer à temps d'un système de désignation du monde physique réel pour pouvoir se dégager de l'emprise des formes du réel et construire son autonomie.” (Benoît Virole, article référencé p. 8)

On évoquera aussi brièvement plus loin (p. 2) le fait que l'acquisition de la langue est indissolublement associée au relationnel (écoute, imitation, attention conjointe, prise de parole alternée, etc.) qu'elle contribue très largement à construire...

Enfin, la langue est un héritage qui, indépendamment de ce que l'on “dit”, transmet dans sa structure même la façon de penser, la vision du monde d'une communauté: *“Chaque langue découpe le monde à sa manière [...] apprend à l'enfant à penser le monde d'une certaine façon”* (Damien Huvelle, *conf. cit.*).

Loin d'être uniquement un outil de communication, le langage est ainsi fondamental dans la construction de la pensée, de la personne et de la relation. Son acquisition insuffisante ou trop tardive peut donc avoir des conséquences désastreuses sur le développement non seulement linguistique, mais aussi cognitif et émotionnel, de tout enfant.

Langage, entendance et surdité

La question de l'apprentissage du langage est fondamentale dans le développement de tout enfant, mais, en cas de surdité, des difficultés spécifiques la rendent encore plus cruciale.

Avertissement:

Les notions proposées dans le présent outil veulent s'adresser à un large public; leur présentation n'est donc pas de type scientifique ou universitaire! Il s'agit de vulgarisations que les spécialistes pourront trouver approximatives, voire parfois inexactes dans leurs détails. C'est largement inévitable... Par ailleurs, nous renvoyons, en p. 17, à un ouvrage relativement récent comportant une importante bibliographie "scientifique" spécialisée.

Tous, sourds, parents, spécialistes, ... le reconnaissent (souvent chacun à sa manière):

la conséquence majeure de la surdité est une difficulté d'accès au langage oral. En effet, en dehors de cette difficulté particulière, les sourds de naissance estiment ressentir peu de gênes importantes dans leur vie quotidienne...

Si tous semblent d'accord sur ce point, on rencontre pourtant en pratique dans l'approche de la langue des **situations concrètes très diverses** en fonction de l'importance de la surdité, du type de l'éventuelle aide auditive technique choisie, de la langue (orale ou signée) proposée à l'enfant (parfois liée à la surdité ou non des parents), du type de scolarisation, des autres choix éducatifs et attitudes de la famille, etc.

Faisons (forcément un peu schématiquement) le point sur les situations les plus typiques, y compris celle des enfants entendants.

Les enfants entendants

Chez l'enfant entendant, l'acquisition du langage oral est entièrement spontanée et intuitive pour autant que son milieu communique de manière adéquate avec lui: cet apprentissage est, évidemment, un processus interactif, mais les parents n'enseignent pas le langage à leur enfant, ils lui fournissent des modèles qu'il va progressivement intégrer.

Les étapes de cette acquisition sont bien connues et l'audition y joue un rôle fondamental:

- déjà avant la naissance démarre la familiarisation avec la langue orale: vers la 35^e semaine, l'ouïe du fœtus est proche de celle de l'adulte et il perçoit les voix de son environnement, leurs timbres, les intonations, les ambiances, ...;
- dès la naissance, le bébé dispose d'une capacité fondamentale à organiser son écoute de la parole; ainsi, il y est étonnamment

attentif, distingue les voix connues, les préfère et reconnaît sa langue maternelle des autres; très vite, il fixe les visages, puis suit les mouvements labiaux et tente de les imiter; il sait si les paroles échangées avec et autour de lui sont apaisantes ou conflictuelles, etc.;

- mais l'appareil vocal du nouveau-né ne lui permet pas de produire de sons articulés (il ressemble assez à celui des primates non-humains); une maturation physique, sensorielle et neurologique est nécessaire;

ainsi, ses productions vocales vont passer par différents stades au fil de ses apprentissages et de cette maturation: voir les tableaux p. 3 et p. 6-7;

- vers 13 mois, après l'apparition de l'attention conjointe et du pointage (l'enfant désigne quelque chose qu'il veut "partager" avec son interlocuteur), il prononce son premier mot;

- le lexique et la morphosyntaxe (voir l'encadré p. 4) se développent alors rapidement jusqu'à aboutir vers 3-4 ans à la maîtrise de toutes les structures de base du langage.

Le caractère naturel de cette acquisition ne doit cependant masquer ni sa complexité et l'incroyable énergie que l'enfant y consacre, ni l'importance fondamentale du relationnel dans ce processus: il suffit parfois de "peu de choses" pour le perturber (p. ex., si les parents se comportent trop en simples observateurs de cette évolution, ne s'impliquent pas assez dans la communication, on observe très souvent un retard de langage - cas fréquent en rééducation logopédique d'enfants entendants).

Il est d'ailleurs remarquable que, lorsque tout va bien, les parents adaptent naturellement la façon dont ils s'adressent à leur bébé d'une manière qui s'ajuste et est favorable à son développement. Cette interaction est largement provoquée par le petit enfant lui-même à travers l'intérêt qu'il marque ou non (regard, attention, mimique) et ses propres émissions vocales.

Les grandes étapes de l'acquisition du langage oral

(d'après divers auteurs)

<p>De la naissance à 6 mois environ</p>	<p>Après les cris et vagissements inarticulés des premières semaines, le bébé "gazouille", émet des sons "par plaisir" (1 à 3 mois environ).</p> <p>Vers 2 mois apparaissent les premières interactions vocales.</p> <p>De 3 à 4 mois, le rire et les roucoulements ("areuh").</p> <p>De 4 à 6 mois, les lallations ou premier babillage (non influencé par le contexte linguistique, soit la langue des parents).</p> <p>Ces premières productions vocales sont identiques chez l'enfant sourd.</p>
<p>De 6 à 10 mois environ</p> <p>Réalisation de la boucle audiophonatoire (contrôle de la voix par l'audition).</p>	<p>Babillage dit "canonique" ("bababa", "papapa", ...), influencé par le contexte linguistique (dont l'enfant a donc déjà trié certains éléments).</p> <p>Productions plus floues et variées lorsque le bébé est seul, plus proches de la parole lorsqu'il y a interaction avec un interlocuteur.</p> <p>Vers 10 mois, ce babillage devient intentionnel, se rapproche fort des syllabes et prosodie de la langue native et est reconnu comme tel par les auditeurs.</p> <p>Chez l'enfant sourd, ce babillage vocal a une tendance naturelle à s'appauvrir progressivement, puis à disparaître vers 1 an (une prise en charge adéquate peut atténuer cette tendance). En milieu signant, il cède la place un babillage manuel.</p>
<p>De 10 à 15 mois environ</p>	<p>Apparition de l'attention conjointe et du pointage.</p> <p>Une communication gestuelle précède et accompagne les premiers mots (ou signes chez l'enfant en milieu signant).</p> <p>Vers 12-13 mois, premiers mots (ou signes).</p> <p>Le babillage perdure après le premier mot.</p>
<p>De 16 à 24 mois environ</p>	<p>Vers 16 mois, mot-phrase (p. ex., "boire", pouvant signifier "J'ai soif, je veux boire", "Voilà à boire", "Maman boit", etc., selon le contexte).</p> <p>Vers 18 mois, lorsque l'enfant maîtrise une cinquantaine de mots, combinaisons de 2 mots (ou signes). Celles-ci respectent déjà certaines conventions grammaticales (p. ex., "souliers papa" en français, mais "daddy shoes" - "papa souliers" - en anglais).</p> <p>Vers 20 mois, premières phrases (plus de 2 mots; la structure grammaticale tend à être correcte - ordre des mots - mais incomplète; p. ex., les "mots outils" - articles, prépositions, etc. - sont généralement absents).</p>
<p>De 24 à 36 mois environ</p>	<p>"Explosion" du lexique (vocabulaire) : l'enfant passe de la maîtrise d'environ 300 à 1000 mots. Cet enrichissement très rapide perdure jusque vers 5 ans (puis ralentit, mais se poursuit ... toute la vie).</p> <p>Structure grammaticale (voir tableau p. 6-7).</p> <p>Apparition du "Je".</p>
<p>Vers 3-4 ans</p>	<p>Toutes les bases du langage sont, normalement, acquises.</p>

Les enfants sourds

Les **enfants sourds nés de parents sourds signants** acquièrent la langue des signes naturellement, comme les enfants entendants apprennent la langue orale de leurs parents entendants (on parle de langue native).

La recherche a montré que le bébé sourd passe alors par des étapes d'acquisition similaires à celles du bébé entendant pour la langue orale:

- babillage manuel vers 9-12 mois;
- premiers signes isolés (un seul élément) vers 12-13 mois, à l'âge des premiers mots isolés chez l'entendant; (des études auraient montré l'apparition plus précoce des premiers "signes" par rapport aux mots, mais l'on admet aujourd'hui qu'il s'agit de "gestes" communicatifs comparables à ceux observés au même âge chez les enfants entendants; voir *Gestes et acquisition du langage*, p. 19);
- combinaisons de 2 signes (ou plus) entre 18 et 24 mois, avec développement important du lexique et début de l'acquisition des structures grammaticales et morphologiques;
- développement de la syntaxe et de la morphologie pendant la 3^e année (qui commence par la flexion spatiale des verbes propre à la langue des signes vers 30 mois, mais se poursuit jusqu'à 6 ans);
- discours au cours de la 4^e année.

Ces étapes s'appliquent également à l'enfant entendant né de parents sourds signants.

Il faut noter que l'enfant sourd signant peut acquérir la langue orale en parallèle à sa langue native signée et être à l'aise en milieu entendant (voir le témoignage de Delphine et Sophie dans *Tous les sourds ne se ressemblent pas*, APEDAF, 2005, p. 24). En fait, "*les enfants sourds profonds de famille sourde sont souvent loin d'être ceux qui s'intègrent le moins bien dans la société entendant...*" (*idem*, p. 31).

Mais environ 95% des enfants sourds naissent dans des familles entendantses...

Chez les **enfants sourds nés de parents entendants**, les situations sont très variées et souvent liées au degré de surdité.

Surdités légères et moyennes

Dans le cas de surdités légères et moyennes ("malentendants") détectées suffisamment tôt, l'enfant qui bénéficie d'une aide auditive technique efficace développe le plus souvent la langue orale d'une manière assez naturelle.

Syntaxe: les règles par lesquelles les mots ou signes se combinent en phrases.

Morphologie: les règles qui régissent la structure des mots ou signes et les formes qu'ils prennent (les **flexions**) en fonction du nombre, du genre, du temps, de la personne, etc., et, en langue des signes, des éléments spatio-temporels.

Morphosyntaxe: la combinaison des précédentes, soit les règles de la formation des mots ou signes, de leur flexion et de la construction des phrases.

La morphosyntaxe (parfois considérée comme grammaire au sens étroit) ne concerne donc pas la **phonologie** (étude des phonèmes, des sons du langage parlé), ni la **lexicologie** (étude du lexique, du vocabulaire d'une langue).

N.B.: certains de ces termes peuvent avoir des significations un peu différentes selon les "écoles" linguistiques qui les emploient...

Les "définitions" proposées ici sont les plus simples possibles et prennent donc quelques libertés avec la rigoureuse précision scientifique.

Un travail logopédique reste bien entendu plus qu'utile, mais il vient favoriser et compléter ce développement bien plus que suppléer à son absence.

De même, la lecture labiale (très souvent, mais pas toujours utilisée par l'enfant) et une éventuelle aide à cette lecture labiale (LPC ou AKA; cf. *Tous les sourds ...*, p. 32 et ss) ne font "que" compléter sa perception auditive qui reste la base de sa compréhension du langage oral.

Même si le langage oral est bien accessible à ces enfants, la langue des signes (LS) n'est certainement pas à exclure (on sait aujourd'hui qu'il n'y a aucune contradiction entre son apprentissage et celui de la langue orale; voir *Notion de période critique*, p. 17).

En effet, beaucoup de ces enfants manifestent, à un âge ou à un autre, un intérêt pour cette langue (si leur milieu n'y est pas "hostile") et certains finiront par l'apprendre de leur propre chef.

D'autre part, une plainte souvent exprimée témoigne d'une difficulté pour eux à trouver leur place "entre le monde des entendants et celui des sourds" (p. ex., à l'adolescence: "*Il y a beaucoup de choses organisées pour les entendants et aussi pour les sourds, mais rien pour les malentendants*", ou "*J'ai envie d'aller près des sourds, mais je ne comprends pas leurs signes*"). La LS peut alors être un pont vers la communauté des sourds signants...

S'il n'y a pas d'autre difficulté, ces enfants sont le plus généralement intégrés dans l'enseignement ordinaire, avec ou sans aide spécifique (p. ex., aide scolaire pédagogique, telle que celle organisée par l'APEDAF), souvent légère.

Cette aide éventuelle sera généralement du type préparation ou remédiation plutôt que codage (LPC ou AKA) ou interprétation (LS) systématiques (mais sans opposition!).

En plus de répondre aux éventuelles difficultés scolaires spécifiques de l'enfant, l'organisation d'une aide a aussi l'intérêt à la fois de reconnaître et de rappeler à tous l'existence d'une différence, certes limitée mais certaine, différence qu'il est souvent tentant d'oublier (pour les enseignants, voire les parents, etc.), justement parce qu'elle est limitée...

Avec cette reconnaissance, l'enfant ne se sent alors plus seul à assumer sa particularité (et l'effet de cette nouvelle situation psychologique est parfois saisissant au moment de la prise en charge).

Malheureusement, l'offre en matière d'aide scolaire est largement inférieure aux besoins exprimés (quel que soit d'ailleurs le degré de surdité) ... (concernant cette aide, voir encore p. 11).

Il faut bien remarquer que ces degrés léger et moyen rassemblent environ 88% des cas de surdité. Il paraît d'autant plus regrettable que certains discours sur les "sourds" semblent parfois les oublier totalement et se concentrer uniquement sur des surdités plus fortes (qui présentent certes des difficultés d'un autre ordre et appellent donc d'autres solutions), sans pourtant le préciser (alors que décideurs politiques et grand public confondent déjà très largement ces différents cas, confusion qui ne profite en rien à personne, bien au contraire).

Enfin, il faut noter que l'on rencontre encore parfois aujourd'hui (2007) des cas de dépistage trop tardif (p. ex., vers 6 ans) de ces degrés de surdité, avec, entre autres, d'évidentes conséquences malheureuses sur le développement du langage. Un véritable gaspillage...

Surdités sévères et profondes

C'est dans le cas de surdités sévères et profondes ("sourds"), où le langage oral n'est plus du tout accessible spontanément, que l'on rencontre le plus de variations:

certaines enfants sont implantés (implant cochléaire), d'autres non; certains abordent le langage de manière oraliste, d'autres à travers les

signes; certains sont intégrés dans l'enseignement ordinaire, d'autres fréquentent l'enseignement spécialisé.

Nota bene:

Il n'est pas possible ici de distinguer plus finement les divers degrés de pertes auditives. Les descriptions proposées concernent donc des cas "typiques". Il faut, par exemple, rappeler que les surdités sévères les moins importantes sont proches des surdités moyennes les plus fortes: les degrés de surdité (cf. *Tous les sourds ...*, p. 14) découpent une échelle continue en catégories certes utiles, mais en partie arbitraires quant à leurs limites précises.

Mais surtout, avant d'être une personne sourde avec tel ou tel degré de surdité, un enfant sourd est d'abord tout simplement un enfant, avec ses compétences, limites et caractère propres, avec son histoire et son entourage particuliers...

On peut légitimement tracer de grandes tendances sur base des degrés de surdité, elles seront cependant toujours battues en brèche par certaines exceptions spectaculaires (mais sans grand poids statistique).

A ces degrés de surdité, les pertes vont de 70 à plus de 120 dB et, sans apport prothétique, il n'y a aucune perception de la parole. Avec un appareillage classique utilisant les restes auditifs (gain maximum théorique, environ 35dB), même dans le cas des surdités les moins importantes (pertes proches de 70 dB), cette perception reste incomplète (perte quantitative) et ce qui est perçu l'est déformé (perte qualitative).

La construction spontanée et intuitive du langage oral par l'enfant n'est pas possible: dès les premières semaines après la naissance, sa perception des éléments phonologiques nécessaires à l'élaboration de la parole est insuffisante; vers 6-8 mois, la boucle audiophonatoire (le contrôle de sa propre voix par son audition) ne se réalise pas; sans parler, plus tard, du développement du lexique et de la syntaxe...

Bref, l'enfant ne "baigne" plus dans les modèles de parole de son environnement, donc ne peut les absorber et si l'on veut l'orienter vers ce langage oral, des techniques spécialisées d'audiophonologie (de la prothèse audiolinguistique à la logopédie intensive) et une participation active et guidée de l'entourage doivent alors remplacer ce développement spontané; cela reste, dans le meilleur des cas, difficile et, dans le moins bon, impossible à réaliser complètement.

Mais, depuis les années 1990, l'implant cochléaire (cf. *Tous les sourds ...*, p. 18-19) semble bien modifier sensiblement la situation...

(suite p. 8)

Développement des aspects gramma-

Age moyen	Prépositions & adverbes	Conjugaisons
2 ans	Emploi de prépositions marquant la possession et le bénéfice: "à (moi)", "pour (moi)", "autour de (moi)".	Emploi de la copule est: "Est méchant".
2 ans et 1/2	Emploi de certains adverbes indiquant le lieu: "d dans", "d sus" ou "sus", "devant", "derrière"	
3 ans	Emploi des prépositions de lieu: "à", "dans", "sur", "sous", "près de", "en", Emploi de "avec" exprimant l'accompagnement: "Avec maman".	Emploi de l'infinitif présent: "Je veux pas manger"; Emploi de l'indicatif présent: "Bébé fait dodo".
3 ans et 1/2	Toutes les structures de base du langage parlé sont en place.	Emploi des auxiliaires être et avoir, rendant possible le passé composé: "Bébé a dormi", "Papa est parti". Expression du futur par "va" + infinitif: "Ça va être ma fête".
4 ans	Emploi de "avec" exprimant l'instrument: "Avec un marteau".	Emploi de l'infinitif passé: "Il va être parti".
4 ans et 1/2	Emploi des adverbes de temps: "aujourd'hui", "hier", "demain", "maintenant", "tout de suite", "d'abord", "tout à l'heure".	
5 ans		Emploi du futur simple et de l'imparfait: "On ira manger", "Le monsieur, i disait..."
5 ans et 1/2	Emploi des prépositions de temps: "avant", "après", "pendant".	Emploi du conditionnel: "On dirait la même voiture que nous".
6 ans	Début de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.	

tics du langage oral

(d'après divers auteurs)

Pronoms	Articles	Phrases complexes
Emploi de "moi" .		Juxtaposition de propositions sans coordination: <i>"Maman parti, papa parti"</i> .
Emploi de "je" , combiné avec "moi" ou le remplaçant: <i>"Moi, je..."</i> ou <i>"Je..."</i> ; de "toi" et "tu" .	Emploi de l'article indéfini "un" ; plus tard de "une" , permettant l'accord en genre correct de l'article et du nom.	Apparition de premières coordinations simples: <i>"Maman est parti et papa est parti"</i> ; de fausses relatives: <i>"Bébé qui fait dodo"</i> pour <i>"Le bébé fait dodo"</i> .
Emploi de "il" (souvent "i"), plus tard, de "elle" ; de "mon mien" , "ton tien" ; des pronoms personnels "le" , "la" , "vous" , "me" , "te" , "nous" et de l'impersonnel "on" .	Apparition des articles définis "le" , "la" .	
	Apparition des articles "des" et "les" , permettant l'accord en nombre correct de l'article et du nom.	Emploi de subordonnées relatives et complétives sans pronom relatif ou conjonction: <i>"Maman dit tu dois venir"</i> .
Emploi des autres pronoms personnels: "lui" , "eux" .		Production de subordonnées relatives et complétives correctes (avec pronom relatif ou conjonction).
Emploi des pronoms possessifs "le mien" , "le tien" (remplaçant <i>"mon mien"</i> , <i>"ton tien"</i> apparus vers 3 ans).	Emploi fréquent des articles indéfinis ("un" , "une" , "des") là où l'adulte utilise l'article défini ("le" , "la" , "les")	Emploi des circonstancielles de cause et de conséquence: <i>"Il gagne pasqu i va vite"</i> ; <i>"Il est méchant, alors je le frappe"</i> .
		Emploi des circonstancielles de temps: <i>"Je joue un peu avec mes autos avant d aller dormir"</i> ; <i>"Je vais dormir après que le film est fini"</i> .
Emploi des autres pronoms possessifs: "le sien" , "le nôtre" , "le vôtre" , "le leur" , etc.	Emploi généralement correct des différents articles.	

(suite de la p. 5)

Enfants implantés

De plus en plus d'enfants avec une surdité importante sont implantés. Chez beaucoup d'entre eux, cet implant permet une perception auditive d'une qualité nettement meilleure que les prothèses traditionnelles (aériennes).

Il ne s'agit cependant en aucun cas de devenir "entendant": l'intelligibilité de la parole apportée n'est **jamais** celle d'une audition "normale". Très schématiquement, l'implant cochléaire permet, par exemple, à un sourd profond ne tirant aucun profit d'un appareillage classique de "récupérer" l'audition d'un malentendant appareillé plus ou moins efficacement.

La décision d'implantation "*nécessite l'apport d'une équipe pluridisciplinaire expérimentée en matière de surdité infantile et ne peut se contenter d'un dialogue singulier entre les parents et le chirurgien ORL*" (Benoît Virole, psychologue et linguiste, passionné par la LS et la psychologie de la surdité, *Les deux voies du développement du langage chez l'enfant sourd*, 2001, p. 4, à télécharger sur www.benoitvirole.com).

La condition première pouvant justifier la pose d'un implant est donc la présence de pertes auditives très importantes ne permettant plus à une prothèse aérienne d'être efficace. Ainsi, ceux des enfants sourds sévères qui tirent un bon profit d'un appareillage traditionnel ne sont pas implantés.

D'autre part, il existe certaines contre-indications (p. ex., ossification cochléaire). Mais l'implantation est médicalement possible dans environ 90% des cas.

Enfin, les résultats individuels ne peuvent être absolument garantis: "*Les bénéfiques de l'implantation cochléaire ne doivent pas pousser à ignorer l'existence de variations individuelles, parfois importantes, quant aux résultats. Ces variations dépendent de facteurs complexes, souvent intriqués les uns aux autres et encore mal compris*" (*Tous les sourds ...*, p. 19).

Par rapport au langage, on aura saisi que beaucoup des enfants implantés avec profit se retrouvent dans la situation de cas de surdités plus légères déjà examinées (p. 4), avec donc les mêmes possibilités. D'autres resteront plus proches des situations qui sont encore à aborder...

Notons que, paradoxalement, l'implantation, qui améliore certes aujourd'hui les capacités auditives de tant d'enfants sourds profonds, ne bouleverse donc probablement pas les questions globales fondamentales quant à l'acquisition du langage et aux moyens à mettre en oeuvre pour celle-ci...

Il va de soi que, pour une acquisition la plus efficace possible de la langue orale, l'implantation doit être très précoce (voir *Notion de période critique*, p. 17). En pratique, il s'agit alors de procéder à l'opération entre 1 et 2 ans, car l'évaluation précise de l'apport d'un appareillage classique (qui conditionne en principe toute implantation) reste difficile plus tôt.

Certains praticiens implantent même avant un an, malgré les risques objectifs non-négligeables relevés par la majorité de leurs confrères et d'autres problèmes, éthiques en particulier ...

Toujours par rapport à cette acquisition du langage oral, la période la plus favorable d'implantation se termine vers 3-4 ans. Après 6 ans, si l'enfant n'a pas déjà développé de compétences orales, les résultats seront très limités.

Pour certains sourds signants et pour certaines de leurs associations, il s'agit là d'une décision "violente" et définitive d'orienter coûte que coûte l'enfant vers un oralisme pur et dur, bien avant qu'il ne soit à même de participer à ladite décision (ne serait-ce qu'en montrant une certaine propension à l'oralisation). Ils ne la voient donc pas d'un bon oeil (parfois jusqu'à un point induisant un certain ostracisme des enfants sourds non-implantés vis-à-vis de ceux qui le sont) ...

L'attitude fermée, voire l'ignorance totale, de certains ORL ou autres spécialistes vis-à-vis de la langue des signes, et donc de la "culture sourde" (cf. *Tous les sourds ...*, p. 20 à 31), n'a certainement fait qu'envenimer la question!

Mais la fréquence, toujours croissante, des implantations est un fait et, d'un côté comme de l'autre, la polémique est fondamentalement liée au mythe de l'implant "réparation totale", mythe qui régresse de plus en plus aujourd'hui (bien que toujours entretenu par certains ORL et des médias "grand public" qui, il faut bien le dire, ne cherchent guère à vraiment comprendre la question).

Ainsi, sans revenir sur ce qui a déjà été dit ici (à propos de l'intelligibilité de la parole et des variations individuelles), il y a (ou il devrait y avoir) maintenant un assez large consensus qui admet que:

- l'aspect visuel de la parole reste très important pour la majorité des enfants implantés; les aides visuelles à la lecture labiale (LPC ou AKA) gardent donc tout leur intérêt éventuel;

- il n'y a aucune contradiction entre l'implantation et la LS; celle-ci reste non seulement un outil privilégié pour permettre à l'enfant implanté de

comprendre et communiquer selon ses compétences avant qu'il puisse utiliser pleinement son implant et la parole, mais aussi une précieuse **garantie** qu'il aura bel et bien acquis et développé un langage dans le cas où, comme il arrive parfois, le projet oraliste ne fonctionnerait pas (Benoît Virole, déjà cité, note qu'il ne s'agit alors pas d'un échec, mais d'un développement différent, l'implant lui-même ayant de toute façon apporté "*un enrichissement du monde perceptif sonore, ce qui n'est pas rien*");

- l'implant n'impose donc pas nécessairement une éducation oraliste, pas plus d'ailleurs qu'il ne garantit la réussite de ce type d'éducation.

Une situation bien différente est celle des adultes devenus sourds alors qu'ils maîtrisaient la langue orale; leurs témoignages sur les résultats positifs à terme de leur implantation sont souvent impressionnants.

On peut largement transposer ces résultats aux enfants devenus sourds (surdité progressive, accident crânien, méningite, ...) **après** l'acquisition du langage et qui peuvent être implantés...

Enfants non implantés

D'autres enfants sourds sévères et profonds ne sont pas implantés (certains parce que leur implantation n'est pas possible, d'autres parce que ce choix ne convainc pas leur famille).

Ces enfants sont alors assez généralement appareillés. En pratique, par rapport à la parole, cet appareillage apporte surtout une aide à la lecture labiale (du fait des insuffisances de perception auditive qui subsistent; voir p. 5), mais peut aussi souvent permettre une certaine perception d'autres sons de l'environnement (ce qui, à nouveau, n'est pas rien).

Deux grandes directions se rencontrent quant à l'approche du développement du langage (ainsi que certaines possibilités médianes qui refusent de considérer ces choix comme nécessairement exclusifs):

- une direction "**audiophonologique**", où l'on s'efforce d'obtenir ce développement à travers la langue orale (donc des entendants); on parle alors souvent d'oralisme, mais, si l'on emploie ce terme, il faut aussi rappeler qu'une éducation essentiellement orale peut ne pas se réduire aux vues étroites d'une idéologie oraliste intransigeante qui "refuse" la surdité (principalement en considérant le sourd comme un "malade" à guérir, voire un "déviant" à rééduquer; cf. aussi *Tous les sourds ...*, p. 21) et ne pas rejeter les signes;

- une autre "**visuo-gestuelle**", où c'est la langue des signes (des sourds signants) qui doit permettre ce développement; ce qui n'exclut pas non plus nécessairement tout intérêt pour le langage oral; rappelons que la LS constitue bien une langue à part entière (nous n'y reviendrons pas ici, cf. *Tous les sourds ...*, p. 20 à 31) et qu'elle présente l'énorme avantage de pouvoir être acquise naturellement par **tous** les sourds.

On imagine facilement que pour les parents entendants qui apprennent que leur enfant a une surdité importante le choix n'est pas simple... Mais cette idée même de choix n'est-elle pas à questionner?

En effet, si ces deux options correspondent bien aux "*deux voies*" par lesquelles le langage peut se développer chez l'enfant sourd, Benoît Virole (*art. cit.*) ne les considère absolument pas comme résultant d'un choix éducatif qui serait décisif: tel enfant tendra à développer le langage à travers l'une des deux voies, tel autre enfant à travers l'autre (en fonction de facteurs multiples et complexes restant en partie incompris, mais incluant bien sûr le degré de surdité et les options éducatives). C'est alors le mode "favori" de développement de l'enfant qui est déterminant...

En pratique, cela signifie tout simplement que certains enfants sourds ont **besoin** des signes pour développer le langage et que d'autres ont le **potentiel** d'y arriver par le langage oral. Il y a donc une différence fondamentale: la LS le permet à tous, la langue orale seulement à certains.

On peut encore relever ici que la quasi-totalité des sourds profonds (non-implantés, peut-être) finissent toujours par adopter à un moment ou l'autre la LS pour communiquer entre eux, même s'ils ont été éduqués dans la langue orale.

Qu'en pensent-ils?

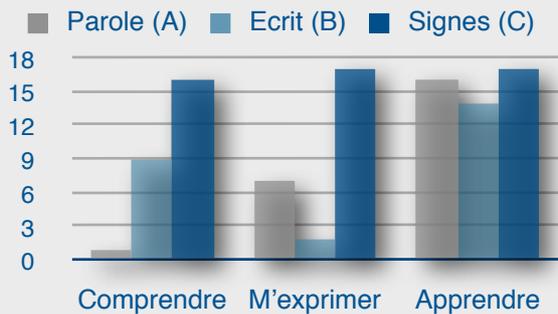
Une vingtaine d'élèves sourds de l'école secondaire spécialisée de Ghlin ont répondu à trois questions écrites concernant leurs besoins, pratiques et désirs d'apprendre par rapport au langage oral, écrit et la LS.

Sans vouloir généraliser les résultats (échantillon limité, population d'une même école), les tendances sont révélatrices (voir tableau page suivante). Le besoin de la LS et l'envie de maîtriser les divers modes de communications sont frappants.

Les questions posées étaient:

- 1) Pour comprendre le professeur, j'ai besoin (A) de lire sur les lèvres, (B) qu'on écrive, (C) de la LS.
- 2) Pour m'exprimer, (A) je parle, (B) j'écris en français, (C) je signe.
- 3) A l'école, je veux apprendre, (A) à lire sur les lèvres et à articuler, (B) à écrire en français, (C) à signer.

Qu'en pensent-ils? (suite)



Source: Ici Ghlin, journal de l'IPES, juin 2007

* Chez les **enfants éduqués dans l'option orale**, on rencontre certes d'étonnantes réussites par rapport au langage, mais aussi, et bien plus souvent, des situations peu satisfaisantes (et même parfois catastrophiques) à ce point de vue.

En France, certains relevaient déjà en 1909 que *"la méthode purement orale n'était efficace que pour un élève sourd sur cinq"* et, en 1997, on constatait toujours que, malgré la prépondérance de l'option audiophonologique dans les pratiques, *"80% des jeunes sourds sont illettrés et moins de 10% d'entre eux accèdent à l'enseignement supérieur"* (**Tous les sourds ...**, p. 32). Ces deux évaluations sont parfaitement similaires à pourtant près d'un siècle de distance... Il y a aussi unanimité sur le fait que ces échecs sont principalement liés à des problèmes de langage.

Les difficultés déjà évoquées à propos de la perception et du développement du langage oral (p. 5) sont bien sûr en cause et ce, évidemment, d'autant plus que la surdité est importante...

Si, comme dans la majorité des cas concernés, la prothèse auditive n'a pas un apport suffisant que pour permettre en soi le développement naturel du langage oral, l'enfant doit alors s'appuyer fortement sur la lecture labiale (voir **Tous les sourds ...**, p. 21) pour tenter de compléter sa perception.

Malheureusement, ce décodage reste fatigant (concentration très importante), forcément imparfait (sosies labiaux, nécessité de face-à-face individuel, etc.) et facilement perturbé, donc souvent frustrant. D'autre part, les performances individuelles sont très variables, même après éducation.

Une partie de ces enfants pratiquent donc une aide à la lecture labiale du type LPC ou AKA (voir **Tous les sourds ...**, p. 34 & ss), aide qui peut pallier partiellement aux limites de la lecture labiale.

Incontestablement, le LPC (et l'on peut sans doute y adjoindre l'AKA, "spécialité" belge) est une aide efficace à la phonologisation (y compris pour les sourds signants, ce qui était d'ailleurs son projet d'origine) et certains enfants ont accès avec cette aide à un apprentissage quasi naturel du langage oral.

Cependant, encore une fois, il ne s'agit en pratique que d'une minorité, même si l'on se limite à la population des écoles spécialisées qui privilégient ce système.

En effet, beaucoup d'enfants (et il faudrait sans doute dire de familles) n'arrivent pas à "accrocher" d'une manière efficace à cette technique.

D'une part, elle exige toujours, outre un réel intérêt de l'enfant pour la parole, de grandes capacités d'attention et à surmonter les frustrations; d'autre part, l'acquisition du langage oral avec l'aide du LPC suppose sa pratique permanente en famille.

Or, une difficulté intrinsèque au système est la nécessité pour les parents de pouvoir analyser phonétiquement leur propre parole (aussi relevé par B. Virole, *art. cit.*), ce qui pose problème au plus grand nombre d'entre eux et réserve plutôt cette pratique à des cas "privilégiés".

Mais pourquoi cette éducation orale? Ce choix est évidemment sous-tendu par une volonté d'intégration basée sur un constat indiscutable: la majorité parle et l'on ne pourra rien y changer. La communication, les relations avec elle passeront par la parole; ce sera sans doute difficile, mais l'avenir de la personne sourde dans la société entendante sera ainsi mieux assuré...

L'option n'est pas sans risques potentiels; on peut évoquer brièvement:

- celui de négliger la voie de développement du langage la plus favorable ou naturelle à l'enfant; que se passe-t-il si l'on constate, souvent après plusieurs années, que l'oralisation n'apporte pas les résultats escomptés?

- celui de placer *"l'insistance [...] sur la structure de surface (la parole) au détriment de la communication elle-même, du sens"* (Cyril Courtin), de confondre l'oralisation (moyen) avec les fonctions de langage (finalité) qu'elle devrait assurer;

- celui de tendre à priver l'enfant de modèles de développement sourds et à remplacer ceux-ci par des modèles entendants auxquels il ne peut pas s'identifier complètement;

- celui de parfois "justifier" une forme de facilité, voire de déni, qui néglige les spécificités de

l'enfant sourd profond et le laisse donc seul avec la responsabilité de "faire fonctionner le système".

Logiquement, ce projet valorise l'intégration scolaire dans l'enseignement ordinaire, choix qui semble avoir convaincu nos décideurs politiques.

Faut-il rappeler que c'est là l'origine historique des "aides pédagogiques" ("aides scolaires") APEDAF (il y a bientôt 25 ans) ou autres? Ces aides soutiennent des enfants et des adolescents ayant un problème d'audition et intégrés dans des écoles "pour entendants" (du maternel au secondaire et - hors APEDAF sauf exception - supérieur).

L'existence de ce type de service est, aujourd'hui, assez bien connue, mais il reste sans doute intéressant d'en préciser plus quant à son contenu concret, encore parfois mal évalué.

Souvent féminines et employées à temps partiel, chacune de ces personnes se partage entre plusieurs enfants et s'efforce de leur apporter l'aide la plus adaptée à leurs besoins spécifiques, les accompagnant en classe et/ou les retrouvant à leur domicile pour des tâches extrêmement variées: codage LPC/AKA ou interprétation en LS de cours difficiles, aide à la prise de notes, renforcement de prérequis, explication de notions non comprises, aide aux devoirs et à l'étude, information des enseignants et condisciples (et parfois des parents), recherches et propositions d'adaptations appropriées, amélioration de la méthode de travail, préparation aux examens, voire "coaching", etc., sans parler d'un rôle plus psychologique, celui, inévitable, d'interlocuteur souvent privilégié par rapport aux questions que les enfants se posent quant à leur surdité, leur scolarité, leur existence en général, ou quant aux autres, à l'actualité et au monde autour d'eux.

Reste encore, si possible, un dialogue régulier avec les parents, les enseignants et la participation à la gestion de l'intégration (avec tous les intervenants) afin que celle-ci reste réellement positive pour l'enfant...

En effet, parfois, le projet ne fonctionne pas, malgré l'aide, et il faut alors évidemment le revoir dans une direction différente plutôt que de laisser l'élève vivre une scolarité malheureuse et sans profit. Il arrive que l'enfant soit réorienté vers l'enseignement spécialisé (décision qui appartient toujours, en dernière instance, aux parents). Intégration et école spécialisée sont donc des options bien plus complémentaires qu'opposées.

On s'en rend compte, ce travail est loin d'être simple et demande, au quotidien, un investissement personnel important...

Ce soutien permet le plus souvent aux enfants aidés de vivre leur scolarité avec, à la fois, plus de profit et plus de confort (on le constate particulièrement aux difficultés d'élèves qui ne commentent à être soutenus qu'en cours de parcours scolaire). Il s'agit évidemment d'un projet à long terme et certains sont ainsi soutenus jusqu'à une quinzaine d'années scolaires (de la maternelle à la fin du secondaire).

Les points faibles typiques pour lesquels de l'aide est nécessaire concernent particulièrement le langage. On peut mentionner, brièvement, des lacunes de vocabulaire, des difficultés avec les structures de phrases complexes, les organisateurs logiques, des problèmes de compréhension fine et globale à la lecture, un manque de représentation des opérations mathématiques, une expression écrite et une organisation logique du discours limitées, etc. Ainsi, par exemple en primaire, les interventions privilégieront sans doute les matières en rapport avec la compréhension à la lecture (désolé, mais il faudra adapter les compréhensions à l'audition!), l'analyse de phrases, l'écriture de textes, les représentations en calcul et les problèmes mathématiques...

Les élèves en intégration sont (ou deviennent?) en général extrêmement volontaires et ont généralement peu de problèmes avec les aspects formels, par exemple, du calcul, de l'orthographe ou de la conjugaison (on aura compris qu'il peut en aller autrement lorsque la compréhension fine du langage intervient, par exemple, pour la concordance des temps en conjugaison, etc.).

Il est révélateur de constater qu'une seconde langue orale est assez souvent appréciée (elle "remet à plat" le retard de langage par rapport aux condisciples), en tout cas jusqu'au moment où la complexité du vocabulaire et de la syntaxe rejoint les limites de la première langue de l'enfant.

Pendant les cours où ils ne sont pas aidés, les enfants doivent se débrouiller seuls avec leurs enseignants (souvent assez attentifs, parfois moins), ce qui est un des éléments du système, tant par rapport à l'élève sourd qu'à son enseignant et ses condisciples: aider seulement lorsque c'est utile et nécessaire. Cet aspect implique donc que l'élève soit apte à fonctionner en classe de manière autonome à certains moments. Ce type d'intégration n'est donc pas indiqué pour tous...

Idéalement, l'aide tendrait à se réduire, voire à disparaître, au fil du temps parce que devenue moins nécessaire ou utile du fait de progrès réalisés ou d'un plus fort désir d'indépendance de l'enfant. Cela arrive (même avec les plus forts degrés de surdité), mais reste rare: on voit plus

souvent une adaptation progressive à des besoins qui évoluent.

Bien sûr, les pratiques ne sont pas uniformes et varient plus ou moins largement selon les services d'aide et leur histoire, les régions, les collaborations qui fonctionnent avec les enfants, leurs familles, leurs écoles et leur évolution, enfin, selon les aides pédagogiques eux-mêmes (voir encore, hors du cadre discuté ici, ci-dessous, p. 14).

On a déjà évoqué le fait que les divers services n'arrivent pas à répondre à toutes les demandes d'aide. D'autre part, certains parents ne connaissent pas ces services d'aide. Il y a donc encore sans doute des enfants sourds profonds non implantés intégrés sans soutien spécialisé dans l'enseignement ordinaire, une situation certainement difficile à vivre et profondément injuste pour ces élèves...

Tous les enfants éduqués dans l'option orale ne sont d'ailleurs pas "intégrés", loin s'en faut. Des écoles spécialisées ("type 7") adoptent aussi une approche oraliste, par exemple appuyée sur le LPC. D'ailleurs, en réalité, l'oralisme reste souvent en trame de fond, même dans des structures qui ne le mettent pas spécialement en avant, faute d'un enseignement véritablement fondé sur les signes (ce qui dépasse très largement leur seule utilisation comme véhicule de communication, mais en fait le centre même de l'enseignement) ou sur le bilinguisme...

Trame oraliste dans l'enseignement spécialisé:

En consultant les projets pédagogiques des écoles spécialisées, l'intérêt pour le langage oral semble souvent évident (et on peut le comprendre).

"Education et développement du langage par l'utilisation de la méthode verbo-tonale, l'aide à la lecture labiale (L.P. C.), [...] le français signé."

"Tous les cours se donnent en français complété par la langue des signes francophone de Belgique."

"Les moyens et méthodes de communication et de développement du langage actuellement utilisés dans l'école sont: le Français Complet Signé et Codé, le L.P.C., la Langue des signes."

"Utilisation du Français signé lors des leçons cognitives."

etc.

Malheureusement, au point de vue qui nous occupe ici, il faut bien reconnaître que les résultats obtenus dans les institutions oralistes ("déclarées" ou non) ou en intégration sont globalement mitigés et souvent pauvres, même s'il y a aussi de remarquables réussites individuelles. Il est

difficile de le nier, la plupart des élèves quittent l'école avec un niveau faible en français et des capacités de lecture rudimentaires malgré les efforts, parfois énormes, qu'ils ont dû consentir durant leurs études pour, leur indiquait le projet, les assimiler.

Quant aux situations catastrophiques (malheureusement bien réelles) évoquées au début de la présente partie, il s'agit des enfants qui, après un certain nombre d'années, n'ont pas réussi à développer le langage, ou un langage suffisant, dans ce cadre oral. Le recours à la LS s'impose alors immédiatement, même si, selon leur âge, il est possible que le retard engendré soit partiellement irrécupérable (voir *Notion de période critique*, p. 17 et *Spécialisation cérébrale*, p. 18).

Enfin, il reste à aborder une forme d'enseignement qui chevauche les catégories utilisées ici: une expérience d'enseignement bilingue adapté, mais en intégration, existe désormais en Communauté française (voir l'encadré ci-dessous). Ce projet refuse d'imposer à l'enfant le choix entre l'une ou l'autre des options de développement du langage et concrétise donc une possibilité médiane évoquée plus haut. Le langage oral fait manifestement aussi partie dudit projet à un certain point (ce qui n'est pas toujours le cas du bilinguisme dans le contexte de la surdité, cf. *Langage et lecture/écriture*, p. 20). Une initiative à suivre qui offre de nouvelles perspectives et porte beaucoup d'espoirs...

Un projet innovant d'intégration bilingue:

Depuis 2000, l'ASBL **Ecole et Surdité** et l'école ordinaire Institut Sainte Marie à Namur collaborent à un tel projet, essayant d'allier les avantages des enseignements spécialisé et ordinaire en créant un véritable enseignement bilingue (français et LS) et biculturel (sourds et entendants), dispensant "une formation comparable à celle des entendants".

les classes (en 2008, de la 1^e maternelle à la 5^e primaire) regroupent des élèves sourds et entendants; concrètement, deux enseignants travaillent en collaboration dans chaque classe, l'institutrice ordinaire et une collègue spécialisée signante (institutrice bilingue, interprète entendante ou puéricultrice sourde) ou, à certains moments, un intervenant codant en LPC pour faciliter la lecture labiale.

Le personnel spécialisé (11 personnes) est financé par l'ASBL qui voudrait porter le projet jusqu'à la fin du secondaire.

Une initiative similaire serait en train de voir le jour dans la région d'Arlon.

* Pour les **enfants éduqués dans l'option des signes**, les choix typiques sont presque à l'opposé.

A la base de cette option, un constat tout aussi indiscutable que celui qui fonde l'oralisme: la LS est l'admirable réponse adaptative naturelle développée par les personnes qui n'entendent pas.

De ce fait, cette LS permet à toutes un accès spontané et intuitif (cf. le reproche de "facilité" qui, assez étrangement, lui était encore souvent fait il y a une vingtaine d'années) au langage et à la communauté culturelle des sourds signants; cela grâce à "*un enracinement profond du langage dans la **perception***" par ce que Benoît Virole considère comme le "*phénomène central de la surdité, à savoir le développement naturel de la modalité visuelle gestuelle du langage quand les conditions du développement audiophonologique sont entravées*" (art. cit.).

Les relations avec le monde entendant seront sans doute plus difficiles, mais l'avenir individuel de la personne sourde sera ainsi plus équilibré et harmonieux, avec une **identité** qui va aussi l'aider à trouver sa place dans la société...

L'option scolaire "assortie" serait plutôt un enseignement spécialisé assuré en LS, qui aurait aussi l'intérêt de répondre au besoin de sociabilité et de modèles sourds, si souvent relevé par les spécialistes, à travers les contacts avec les condisciples et des enseignants sourds.

Avis, le besoin des enfants sourds d'être ensemble:

"J'ai vécu plus de dix ans dans un grand internat pour enfants sourds à Paris (INJS) et je n'ai jamais vu d'enfants sourds plus heureux et communicatifs que dans ces grandes structures. Je ne comprends donc pas la fermeture de ces centres ou leur transformation en soutien à l'intégration. Toute mon expérience de psychothérapeute d'enfants sourds m'a ensuite confirmé l'absurdité de l'intégration systématique. Les enfants sourds ont besoin d'être entre eux. C'est un fait clinique absolu. Ceux qui le dénie n'ont jamais compris en profondeur l'expérience d'altérité vécue par l'enfant sourd. Bien sûr, des aménagements d'intégrations partielles destinées à mettre en contact les enfants sourds avec les enfants entendants doivent être réalisés. De même pour aider au développement du langage oral. Mais je ne comprends pas que l'on mette aujourd'hui l'intégration au centre de la politique éducative. À mon avis, la politique d'intégration à vaste échelle des enfants sourds profonds est un échec massif que cache mal le succès universitaire d'un tel ou un tel..."

(B. Virole, interview APEDAF, dans *Les cahiers de la salamandre*, n°2, Novembre 2006)

Cela paraît simple. En pratique, la situation est pourtant plus complexe pour différentes raisons.

- D'abord, parce qu'il ne s'agit parfois pas d'un véritable choix, ou que ce choix vient fort (trop?) tard: on pense ici aux enfants évoqués plus haut qui ne sont pas arrivés à développer un langage suffisant dans un cadre au départ oraliste. C'est un fait que les écoles spécialisées se plaignent régulièrement des difficultés qu'elles ont à "rattraper" les retards qui ont ainsi été engendrés.

- Ensuite, parce que l'école ne peut suffire à développer le langage. Ainsi, lorsque l'enfant entendant entame sa scolarité, vers 3 ans, il maîtrise déjà quasi toutes les structures de base de la langue (que l'école ordinaire serait d'ailleurs bien en mal de lui faire acquérir si tel n'était pas le cas, tout simplement parce que ce n'est pas son rôle et qu'elle ne sait dès lors comment faire).

Se pose donc le problème du développement fondamental de la LS dans la petite enfance. Rappelons qu'environ 5% seulement des enfants sourds sont élevés en milieu sourd signant:

"à part le cas particulier mais remarquablement instructif des enfants sourds de parents sourds, la plupart des enfants sourds développent le langage gestuel sans un modèle linguistique en langue des signes bien construit. Beaucoup sont amenés à développer des systèmes gestuels familiaux plus ou moins colorés de signes de la langue des signes" (Virole, art. cit.).

C'est évidemment aussi positif, mais il subsiste ainsi un risque (qui reste à apprécier) que les enfants sourds de parents au départ non signants soient exposés tardivement à un langage structuré complet (voir **Notion de période critique**, p. 17 et **Spécialisation cérébrale**, p. 18).

Créer le langage?

On notera cependant que certains chercheurs défendent la possibilité, pour des enfants sourds signant sans *modèle structuré complet*, de développer une complexité absente de ce modèle.

Sous certaines conditions, la prédisposition, probablement génétique, à développer le langage inclurait donc celle de l'inventer.

Voir, par exemple, le bref résumé d'un travail de C. Dubuisson et A. Vercaingne-Ménard à:

<http://www.unites.uqam.ca/surdite/HTML/rezums/dv98adm.html> (avec vidéo en LS québécoise);

et un texte plus développé de C. Dubuisson à:

<http://www.unites.uqam.ca/surdite/HTML/rezums/d97qldlm.html>

• D'autre part, on l'a déjà indiqué, l'enseignement spécialisé ne s'appuie sans doute toujours pas assez fortement sur la LS et des enseignants sourds (qu'il resterait d'ailleurs très largement à former et reconnaître) que pour correspondre idéalement à un tel projet...

L'enseignement spécialisé de type 7 en Communauté française de Belgique:

Institut Alexandre Herlin, à Berchem-St-Agathe;
IPES à Ghlin;
IRHOV à Liège;
IRSA à Uccle, avec implantation à Falisolle;
La Petite Ecole, à Montegnée, avec implantation à Bastogne;
L'École intégrée, à Woluwé-St-Lambert;
Le Tremplin, à Forest.

En Belgique, il y a seulement 25 ans, peu de spécialistes de l'éducation des enfants sourds défendaient la LS. Bien sûr, les enfants sourds de parents entendants la découvraient et l'apprenaient déjà à l'école spécialisée, mais surtout entre eux, voire parfois de manière occulte, et avec, probablement, un rôle important des enfants de parents sourds (scolarisés le plus souvent en école spécialisée) dans sa transmission.

Aujourd'hui, la tendance est clairement d'avoir, dans la même école, des classes plus orientées vers les signes, d'autres plus orales et certaines plus bilingues, en fonction des besoins et capacités des élèves. Avec aussi, pour ceux à qui cela convient, des possibilités d'intégration partielle, voire totale (avec alors des périodes de soutien pédagogique par l'école spécialisée), dans l'enseignement ordinaire.

Il y a donc eu une très nette évolution par rapport à la LS (évolution d'ailleurs encouragée par les pouvoirs publics).

Enseignement de type 7 et langue des signes en Communauté française:

"Toute école organisant un enseignement de type 7 est tenue de mettre en place un projet en langue des signes qui figure dans le projet d'établissement. Dans le cadre de ce projet, tout élève relevant de l'enseignement de type 7 peut bénéficier au minimum de 2 périodes hebdomadaires d'immersion en langue des signes. [...] L'immersion en langue des signes n'exclut ni l'étude ou l'immersion en français oral ni l'étude du français écrit."

(Décret organisant l'enseignement spécialisé, Mon. belge 03.06.2004, art.26, §4)

La fréquentation de ces périodes en LS reste facultative.

Il reste cependant (mais c'est aussi un signe de cette évolution) des difficultés évidentes à recruter des enseignants qui soient suffisamment formés en LS (cette formation n'entraîne à ce jour aucun avantage, même pas de priorité, pour ces enseignants).

• Enfin, on reproche encore à l'enseignement spécialisé un certain nombre d'autres difficultés...

Mais mieux vaut d'abord mentionner ses principaux mérites:

- il répond au besoin des enfants sourds d'être ensemble, leur permet des échanges sociaux "sur pied d'égalité" quant au mode de communication, leur fournit (jusqu'à un certain point) des modèles sourds dont ils ont besoin et leur permet ainsi de vivre une culture sourde; bref, il les aide à fonder une identité qui inclut leur surdité;

- tous les intervenants sont spécialisés et familiarisés avec les spécificités des élèves; les classes sont réduites et permettent un enseignement plus individualisé et adapté;

- les diverses prises en charge (audiologique, logopédique, psychologique, ...) peuvent avoir lieu sur place.

Dans l'autre sens, reviennent régulièrement:

- son éloignement géographique, en particulier pour l'enseignement fondamental: la localisation, principalement à Bruxelles et à Liège, est rédhibitoire pour beaucoup de familles qui n'acceptent pas l'idée de l'internat et de la séparation, ou de trajets journaliers interminables, pour leurs petits (certaines implantations décentralisées tentent de répondre en partie à cette difficulté);

- le sentiment que les options scolaires y seraient trop réduites et le "niveau" trop inférieur par rapport à l'enseignement ordinaire; que ses résultats ne seraient pas suffisants, même en admettant que son projet n'a évidemment pas à être celui d'une école "élitiste" (p. ex., rapport au français écrit, etc.);

- l'idée qu'il isolerait les enfants du monde des entendants (évidemment liée à celle de l'identité sourde déjà abordée dans un autre esprit).

Quoi qu'il en soit de certains de ces reproches, ils existent et ont des conséquences...

Ainsi, ils sous-tendent évidemment une partie des intégrations d'enfants oralisants, mais aussi celles de sourds signants scolarisés dans l'enseignement ordinaire (et qui peuvent bénéficier également d'une aide scolaire, APEDAF p. ex.).

Ce dernier choix peut paraître surprenant puisque la langue pratiquée à l'école en permanence leur échappe largement (en tout cas sous sa forme orale). Il se démarque aussi de la volonté d'inté-

grer des enfants capables d'être autonomes pendant une bonne partie des classes et suppose donc les interventions très régulières, voire permanentes, d'interprètes ou d'aides scolaires qui signeront autant de cours que possible et tenteront de permettre la maîtrise du français écrit.

On peut sans doute s'interroger sur certains aspects de ce type d'intégration (sociabilité avec les condisciples, impact psychologique d'une aide massive, coût accru), mais une solution intéressante à ces difficultés serait de ne plus intégrer ces élèves individuellement en les regroupant à quelques-uns par classe dans le cadre d'un partenariat avec des écoles ordinaires intéressées.

Cela devrait être possible (et connaît d'ailleurs un début de mise en place à Tournai), puisque c'est finalement assez proche formellement de la solution adoptée par *Ecole et Surdité* pour son projet d'enseignement bilingue en intégration

(projet qui intègre évidemment la LS et que l'on aurait donc pu tout aussi bien présenter ici).

Pour terminer, il faut encore indiquer que l'option du bilinguisme (au sens classique du mot dans le cadre de la surdité; cf. *Langage et lecture/écriture*, p. 20) est fondamentalement basée sur la LS, langue première, sujet et moyen d'un enseignement de culture sourde, visuo-gestuelle, qui doit aussi aboutir à la maîtrise de l'écrit.

Il reste difficile d'évaluer à quel point les options "bilingues" existantes (classe spécialisées à orientation bilingue, intégration de sourds signants avec interprétation en LS, projet *Ecole et Surdité* - qui ne sont d'ailleurs pas à confondre) s'y rattachent et s'en démarquent.

Il est impossible d'en discuter en quelques phrases, mais chacune semble s'inspirer du principe à sa manière...

Témoignage,

Charly et le langage, sa maman raconte:

Les signes et la parole

A la naissance de Charly, en 1989, le test n'a pas révélé qu'il était sourd...

Par contre, il avait manifestement un autre problème: Charly avait ce que l'on appelle des "pieds fendus" (ce qui a entraîné plusieurs opérations alors qu'il était tout bébé). Il s'agit d'un élément d'un syndrome dont la surdité fait souvent partie et qui entraîne aussi des problèmes moteurs.

Bien qu'avertie, il était tellement "réactif"   tout qu'il ne me semblait pas sourd.

Lorsqu'il avait un an, nous avons appris que Charly avait une surdité profonde du 3e degré. En tant que maman, ce qui me tracassait alors, c'était comment lui parler, lui raconter une histoire, comment il allait pouvoir s'exprimer... Pour moi, il était sourd et ne parlerait donc pas.

A l'époque, ma demande aux professionnels, c'était comment échanger avec Charly? Et le docteur Naima Deggouj avait fourni la réponse: les gestes, la langue des signes lui permettraient d'être bien dans sa peau et d'acquérir une langue.

C'était l'espoir de pouvoir communiquer de mieux en mieux avec Charly et lui avec nous... Et dans la vie de tous les jours,  a fonctionnait très bien.

Mais les contacts avec l'aide précoce, avec d'autres parents, etc., m'ont fait découvrir que les sourds ne sont pas nécessairement muets...

C'était comme une porte qui s'ouvrait: Charly pourrait peut-être comprendre la parole et même parler...

Avec ce nouvel espoir, le LPC s'est alors ajouté aux signes du quotidien pour quelques années.

 a, par contre, ça ne fonctionnait pas: Charly n'avait aucun intérêt ni pour la parole, ni pour le LPC (qu'il percevait comme gestes), sauf très bref et sans lendemain, ni évolution. En logopédie, malgré tous les efforts, on n'arrivait à rien par rapport au langage oral.

La comparaison avec l'efficacité et les résultats immédiats des signes était dure...

Ce qui était dur aussi, c'est qu'alors que, pour moi, la possibilité de l'oralisation ne s'était pas posée spontanément, on m'avait amené cet espoir... Mais il ne débouchait sur rien, il n'y avait pas de résultat.

C'était un échec, une déception: pourquoi est-ce que ça ne marchait pas, qu'avait-on raté, qu'est-ce qu'on avait mal fait?

 a a été une période difficile, et puis j'ai passé le cap. Madame Deggouj continuait de dire: ce n'est pas grave, il y a la langue des signes et toutes les expériences de vie que vous pouvez faire et commenter avec Charly (prendre le train avec lui, cueillir une fleur, jouer dans le sable, ...).

Quand il a eu 6 ans, on a appris, sans l'ombre d'un doute, que Charly ne pouvait pas parler, au sens fort du mot "pouvoir", c'est à dire que son appareil phonatoire n'avait pas la possibilité de moduler la parole!

Même ceux des professionnels qui avaient poussé vers l'oralisation devaient bien l'admettre...

Quelque part, c'était un soulagement: on n'avait rien mal fait. Au contraire, heureusement que les signes lui avaient fourni un moyen de communication et de représentation mentale depuis la petite enfance...

D'un autre côté, l'emploi des signes par des parents "entendants" (qui ne les connaissent pas au départ) n'est pas non plus sans problème: on ne maîtrise pas toutes les complexités de la langue que l'on utilise avec son enfant et que l'on est censé lui transmettre...

Et, même si l'on progresse, ça ne fait que s'accentuer: dès qu'il est en contact avec d'autres sourds signants (Charly a incroyablement progressé une fois à l'école), l'enfant évolue bien plus vite que ses parents...

Aujourd'hui, Charly est toujours bien plus performant que moi, évidemment (mais c'est sûrement moins grave que dans la petite enfance)!

La seule solution, c'est sans doute de faire très vite intervenir des sourds, enfants et adultes, dans ce processus d'apprentissage..., pas seulement pour l'enfant sourd, mais aussi pour ses parents!

En tout cas, à l'époque, j'aurais sauté sur l'occasion à pieds joints! Ça devrait être possible de former des adultes sourds à cette mission...

Après, ils peuvent venir chez nous, nous recevoir chez eux, on peut imaginer des moments/endroits de rencontre entre sourds et entendants, etc.

L'école spécialisée

Il a donc fallu faire des choix éducatifs très précis. Jusqu'alors Charly avait été intégré à l'école maternelle du village, avec l'aide de l'APEDAF. Il y avait été heureux et avait progressé (ses problèmes moteurs, par exemple, se résorbant petit à petit), mais, pour l'entrée en primaire, le système n'était plus assez adapté et commençait à montrer ses limites...

Trouver une école spécialisée qui semble convenir à un enfant qui ne parle et ne parlera pas a été une véritable quête!

Manifestement, les solutions "évidentes" (en tout cas que l'on présentait comme telles, les parents concernés comprendront ce que je veux dire) ne s'appuyaient pas assez sur les signes et n'avaient aucune idée de comment apprendre à lire et à écrire à un enfant qui n'oralise pas du tout (on m'y retournait même la question!).

Après beaucoup de recherches personnelles, j'ai inscrit Charly à l'Institut Herlin à Berchem-S^{te}-Agathe.

C'était l'école où Charly et moi nous "sentions le mieux" et qui répondait de manière précise à mes questions. Elle me semblait la plus "en prise" avec la langue des signes et une "approche sourde" (de toutes celles, nombreuses, que j'avais visitées).

Ça n'a pas été simple à mettre en place: il n'était pas question d'y mettre Charly à l'internat et il n'y avait pas de place pour l'accueillir à La Clé (où il vit aujourd'hui).

Je suis donc partie vivre à Bruxelles avec lui et son petit frère pendant deux ans. Pas évident comme vie de famille, avec le papa (exploitant forestier) obligé de rester près des bois où il travaille...

Là, Charly a refait une 3^e maternelle et ça s'est très bien passé. Il y a fait aussi une grande partie de ses primaires.

Ensuite, il est allé deux ans à l'école Le Tremplin à Forest, afin d'être dans la classe de madame Thérèse Moëns où les cours se donnaient principalement en signes et qui me semblait tellement ouverte sur le monde, l'actualité, la culture, ...

La grosse difficulté de Charly, c'était évidemment par rapport au langage "oral", au français, écrit... Jusqu'à entraîner un véritable raz-le-bol chez lui.

En fait, il n'existait pas (et je considère qu'il n'existe toujours pas) d'approche pédagogique adaptée connue et vérifiée pour apprendre à lire et à écrire la langue "orale" à un enfant qui signe mais ne parle pas...

Bilan...

Aujourd'hui, Charly termine ses études d'aide aux personnes, est très bien dans sa peau (de loin le plus important pour moi!), n'a aucune peur des "entendants", fait de la peinture aux Beaux-Arts (avec des entendants), voyage seul en train, etc.

Ça va bien!

Bien sûr, il pense et communique en signes...

Maintenant, il veut aussi plus de mots, de phrases (écrits) ..., il se rend compte que ça lui serait utile, que leur non-compréhension peut poser des problèmes.

Alors je me "retracasse" par rapport à l'écrit; comment faire pour bien l'aider et qu'il reste épanoui?

Ce n'est pas facile, j'improvise...

Apports de la recherche

Depuis quelques décennies, la recherche a établi certains résultats qui sont encore parfois mal connus du grand public. En voici quelques-uns qui éclaireront ce qui a déjà été dit.

Le lecteur soucieux d'approfondissement ou de références bibliographiques pourra consulter, par exemple, "*L'acquisition du langage par l'enfant sourd*", sous la direction de C. Transler, J. Leybaert & J.-E. Gombert (SOLAL éditeur, 2005) où de nombreux spécialistes font, entre autres, le point sur l'historique de la question qu'ils traitent et fournissent une importante bibliographie. Cet ouvrage (assez difficile) a d'ailleurs été, parmi d'autres, utilisé ici.

Notion de période critique

Il existe une période "critique" où doit se faire l'apprentissage d'un langage (parlé ou signé), sous peine de difficultés majeures dans cette acquisition. Certains n'hésitent pas à parler d'horloge biologique... D'autre part, l'acquisition de ce premier langage facilite l'éventuel apprentissage ultérieur d'une autre langue.

En 1959, le neurochirurgien Wilder Penfield a émis l'idée que la plasticité du cerveau de l'enfant le rendait particulièrement apte à acquérir une (ou plusieurs) langue(s).

Les recherches ultérieures ont effectivement établi que **l'acquisition du langage doit idéalement se faire à un stade très précoce de développement** (correspondant au début de l'enfance) et que la maîtrise du langage est difficile à atteindre lorsque cette acquisition a lieu plus tard.

La population des sourds de naissance nés de parents entendants offre, malheureusement, un terrain d'étude privilégié pour les recherches sur ce sujet; en effet,

l'âge d'exposition au langage y est bien plus variable (et souvent tardif) que dans la population entendante (du fait de l'âge auquel la surdité est détectée, des dispositions à mettre alors en place, des éventuels échecs d'apprentissage de la langue orale qui amènent à un emploi tardif de la langue des signes, etc.);

la plupart ont, dès l'enfance, un retard de langage important par rapport aux enfants entendants (ou sourds nés de parents sourds signants) du même âge (n'ayant pu développer de compétences importantes ni en langue orale - qu'ils perçoivent mal -, ni en langue des signes - que leurs parents ne connaissent ou ne maîtrisent pas ou pas suffisamment);

les enfants sourds nés de parents sourds signants constituent d'autre part un groupe "témoin" où l'apprentissage de la langue des signes s'est fait de manière naturelle et précoce.

Plusieurs études portant sur la maîtrise de la LS chez des sourds signant depuis la naissance (comparativement à d'autres ayant acquis plus

tardivement la LS) ont montré que **cette période critique s'applique aux langues signées comme aux langues parlées**.

Enfin, d'autres recherches ont établi que **l'acquisition à un âge précoce d'une première langue facilite l'apprentissage ultérieur d'une seconde langue**, à nouveau que ces langues soient parlées ou signées; ainsi,

- influence favorable d'une première langue parlée sur une seconde langue signée:

des enfants devenus sourds profonds alors qu'ils maîtrisaient la langue orale et exposés tardivement (9 à 13 ans) à la LS deviennent des adultes plus performants en LS que des enfants nés sourds profonds et restés peu exposés à toute langue avant de découvrir la LS à l'école (au même âge que les précédents);

- influence favorable d'une première langue signée sur une seconde langue parlée:

des enfants nés sourds profonds ayant appris tardivement (4 à 13 ans) la langue orale (LO) alors qu'ils maîtrisaient depuis la petite enfance la LS deviennent des adultes plus compétents en LO que ceux ayant découvert tardivement LO et LS à l'école.

L'important est donc de **permettre l'acquisition précoce d'un langage, qu'il soit parlé ou signé**.

La question du fondement neurologique de ces constatations resterait encore assez largement à éclaircir, mais paraît liée à une spécialisation pour le langage de l'hémisphère cérébral gauche, spécialisation qui devrait s'établir au cours des 36 premiers mois de vie (voir **Spécialisation cérébrale**, ci-dessous).

Spécialisation cérébrale

Au cours des 3 premières années de vie, l'expérience du langage développe chez l'enfant une spécialisation de l'hémisphère cérébral gauche dans le traitement des informations linguistiques.

L'enfant entendant dispose d'une structure neurologique spécialisée lui permettant d'entendre (déjà avant la naissance; voir p. 2), puis, plus tard, de parler.

Son système auditif (oreille-nerf-cerveau) lui transmet en continu des informations sur son environnement sonore, y compris les sons de la parole.

On notera cependant en parallèle que des recherches montrent que :

- la communication par les premiers mots est précédée par une communication par gestes (voir **Gestes et acquisition du langage**, p. 19);

- la perception de la parole n'est pas purement auditive, mais intègre des informations visuelles associées (dont celles de la lecture labiale, même chez les entendants); on parle de perception multimodale de la parole; elle fonde les systèmes de codage tels le LPC.

L'enregistrement des réponses cérébrales établit qu'à 13 mois, le bébé fait la distinction entre les mots du langage parlé et les mêmes mots diffusés à l'envers, en reconnaît certains et d'autres non.

Alors qu'à 20 mois (lorsqu'il produit ses premières combinaisons de mots), les mots dits de contenu et ceux dits de fonction génèrent des activités cérébrales similaires, ce n'est plus le cas vers 28 mois (lorsqu'il produit ses premières phrases courtes): des "asymétries" apparaissent.

Mots de contenu: noms, verbes, adjectifs, ayant un "contenu", un sens propre.

Mots de fonction: articles (le, cette, des, ...), prépositions (dans, avant, ...), adverbes (très, vite, ...), etc., mots "grammaticaux" précisant plutôt d'autres mots; aussi parfois appelés mots outils.

A 36 mois (lorsqu'il construit des phrases en y employant les mots de fonction), une **dominance de l'hémisphère cérébral gauche** se révèle en réponse auxdits mots de fonction.

Cette latéralisation s'établit donc dans les 3 premières années, mais semble plutôt liée au développement du langage qu'à l'âge chronologique (des enfants de 20 mois au vocabulaire spécialement étendu présentent une latéralisation similaire à celle d'enfants de 30 mois).

On la retrouve chez les adultes.

Chez l'enfant né sourd profond, la structure neurologique spécialisée dans le développement du langage est identique.

Cependant, l'exposition au langage va évidemment se faire par un canal sensoriel principal différent, la vision.

Dans le cas d'un enfant exposé précocement à une langue des signes complète, on constate aussi une dominance de l'hémisphère cérébral gauche, comme chez l'enfant entendant.

L'hémisphère gauche apparaît donc comme spécialisé pour le langage, que celui-ci passe par le canal auditif ou le canal visuel (une lésion de cet hémisphère perturbe d'ailleurs fortement la pratique de la langue des signes).

Cette dominance de l'hémisphère gauche n'exclut pas l'intervention, toujours discutée, de l'hémisphère droit dans le traitement de la langue des signes.

Chez des personnes (sourdes ou entendants) qui signent depuis la naissance, l'activité cérébrale générée par des mots de fonction semble bilatérale: le traitement des éléments du langage basés sur des contrastes spatiaux et des mouvements (comme dans la LS) serait localisé dans l'hémisphère droit.

Dans le cas d'un enfant élevé dans un cadre oraliste, avec une mauvaise perception auditive et sans moyen de communication (ou d'aide à la communication) visuel, l'exposition au langage reste souvent tardive et partielle, même si l'enfant est appareillé très tôt.

Il n'y a pas de développement langagier spontané et un écart important entre âge chronologique et niveau de langue est typique.

En effet, dans ce cas, la lecture labiale et l'audition résiduelle ne permettent pas à l'enfant d'avoir accès à la totalité du langage oral de ses parents (du fait des manques de la lecture labiale - phonèmes invisibles, sosies labiaux, etc. - qui rendent, en particulier, beaucoup des "petits mots" grammaticaux - articles, prépositions, etc. - et des flexions - marques du pluriel, de la conjugaison - peu visibles sur les lèvres.

Ces manques peuvent cependant être plus ou moins largement compensés par les systèmes visuels d'aide à la lecture labiale (LPC, AKA).

Cette situation de "privation" de langue pourrait alors compromettre la spécialisation de l'hémisphère gauche (voir aussi **Notion de période critique**, ci-dessus).

De même, dans le cas de l'enfant communiquant par signes avec ses parents entendants, eux-mêmes peu experts en langue des signes, l'apport langagier pourrait être insuffisamment structuré sur le plan grammatical pour permettre cette spécialisation.

Les recherches démontrent que tous les enfants exposés tardivement à un langage structuré (qu'il soit signé ou parlé) ne présentent pas cette dominance cérébrale typique.

L'implant cochléaire, permettant souvent à l'enfant sourd profond une meilleure perception

auditive qu'un appareillage classique, pourrait offrir une réponse à cette nécessité de stimulation linguistique précoce.

Même si l'on manque encore de recul (en particulier quant au développement morphosyntaxique), les résultats semblent encourageants. Il faut toutefois rappeler que l'implant ne permet pas une audition "normale", que la "réparation totale" est un fantasme:

- l'information acoustique transmise reste qualitativement **très** simplifiée (ce qui est rarement exprimé aussi clairement);

- les études démontrent que l'aspect visuel de la parole reste largement utilisé par la plupart des enfants implantés.

Quoiqu'il en soit, l'important est encore une fois la **stimulation précoce à un langage structuré complet**, facteur déterminant dans le développement de la spécialisation cérébrale pour le traitement du langage.

Gestes et acquisition du langage

Peut-on négliger le fait que **tous** les enfants communiquent par gestes avant l'apparition des premiers mots ou signes?

Il ne s'agit pas ici de signes mais de gestes, tels ceux qui accompagnent la langue orale des entendants dans chaque culture.

Entre 9 et 13 mois apparaît chez l'enfant une communication intentionnelle où **certains gestes précèdent l'apparition des premiers mots**:

- certains sont classés en "performatifs", ou "déictiques", *demander, donner, pointer (vers ...)*, ...;

- les autres sont des gestes de représentation (*manger, danser, ...*) et des gestes conventionnels, définis culturellement (*ya plus, c'est bon, ...*).

La plupart ont des significations équivalentes à celles exprimées par les premiers mots.

Performatif: où la réalisation du geste ou l'énonciation du mot se confondent avec l'exécution de l'idée qu'il exprime.

Déictique: servant à désigner, situer, montrer.

Les **gestes de représentation** seraient plus nombreux dans les milieux où la langue orale s'accompagne de nombreux gestes ou en cas de contact avec la langue des signes.

Comme ces premiers mots, ces gestes apparaissent dans des contextes de routines ou rituels quotidiens dont ils se détachent progressivement afin de pouvoir désigner de nouveaux objets ou événements indépendants de ces contextes.

On sait que lors de l'apparition des premiers mots (9 à 15 mois), le vocabulaire compris est beaucoup plus large que celui utilisé.

De même, les enfants utilisent alors plus de gestes d'action que de mots; par exemple:

- vers 12 mois, on trouve une moyenne de 29 gestes pour 8 mots produits, avec une corrélation entre les mots compris et les gestes produits;

- vers 17 mois, les enfants utilisent en moyenne 40 gestes et 32 mots:

- à 20 mois, la tendance s'inverse et la majorité des enfants produisent plus de mots que de gestes...

Les 2 modes (gestuel/vocal) sont utilisés séparément et en combinaison; ces gestes jouent un rôle dans le passage aux énoncés de 2 mots:

par exemple,

"pointer (vers une boîte)" + "ouvrir" [gestes];

"pointer (vers des fleurs)" + "fleur" [geste + mot];

"ça" + "manger" [mots].

Chez les enfants entendants, on n'observe pas de combinaisons de 2 gestes de représentation, contrairement à ce qui se produit chez les enfants sourds, même non-exposés à la langue des signes (mais alors avec un retard chronologique par rapport à l'apparition des combinaisons de 2 mots, ou de 2 signes chez les enfants soumis à une stimulation linguistique en signes structurée).

Les informations apportées dans ces combinaisons sont:

- soit redondantes (le second élément reproduit l'information apportée par le premier: "non" + "non"),
- soit complémentaires (elles concernent un même référent mais comportent toujours un élément déictique: "pointer (vers un ours)" + "ours"),
- soit supplémentaires (elles véhiculent 2 informations bien distinctes, avec par exemple 2 référents distincts: "pointer (vers une tasse de café)" + "papa").

Alors qu'à 16 mois, l'enfant produit quasi en nombre égal chacun des 3 types de combinaisons d'informations apportées, à 20 mois, les types complémentaire et supplémentaire produits sont chacun 4 fois plus nombreux que le type redondant.

Les études de l'interaction mère - enfant dans le cadre de la stimulation linguistique chez les entendants montrent que les mères produisent

des gestes, principalement simultanément aux mots et de type déictique, renforçant le message du langage parlé par des redondances.

La fréquence des gestes est beaucoup moins grande que dans les échanges entre adultes et les mères évitent les nombreux gestes emphatiques typiques de ces échanges (on notera que les études évoquées ici sont italiennes...) parce que ceux-ci ne "désambigüisent" pas le message verbal pour l'enfant.

Par contre, l'évolution de cette communication bimodale chez l'enfant n'est pas liée à des changements de la stimulation gestuelle maternelle.

Enfin, chez les enfants sourds élevés en milieu signant (5 à 10 %), période et rythme d'acquisition de la langue des signes correspondent très fortement à ceux de l'acquisition de la langue parlée (voir p. 4) et l'on retrouve ces gestes communicatifs observés chez les enfants entendants.

Ceux-ci précèdent l'acquisition des véritables signes (qui permettront le développement d'une langue des signes complexe).

Le développement du lexique dans les langues des signes n'est donc pas plus précoce que dans les langues parlées...

Langage et lecture/écriture

Lecture et écriture, bien qu'évidemment en rapport avec la question du langage, dépassent sans doute le cadre du présent travail. Voici cependant quelques réflexions et l'occasion aussi d'un retour sur le bilinguisme...

On croit parfois dans le grand public que la communication écrite offrirait de gros avantages par rapport à la parole pour les sourds profonds (puisque la langue "orale" devient alors entièrement visible) et serait donc d'un intérêt particulier ou une facilité pour eux (malgré la "lourdeur" évidente d'un tel système dans la communication ordinaire).

C'est peut-être parfois le cas pour des adultes devenus sourds après l'acquisition de la langue (un exemple célèbre, Beethoven et ses carnets) ...

Malheureusement, pour beaucoup des sourds profonds de naissance, il n'en est pas ainsi: l'écriture est essentiellement une codification du langage oral acquis (bien ou non) dans la petite

enfance, d'un vécu profond de langage que la plupart d'entre eux n'ont pas pu connaître (sauf, sans doute, certains de ceux qui sont implantés).

L'écriture rend certes ce langage visible, mais, si celui-ci n'était pas déjà maîtrisé auparavant, il reste largement étranger.

Ainsi, certains estiment que plus d'un tiers des adultes sourds profonds auraient un niveau de compréhension de l'écrit inférieur ou égal à ce que l'on attend d'un enfant de troisième primaire (8 ans) ...

Pour la plupart des autres, on constate aussi très régulièrement un malaise face à l'écrit. Bien sûr, il y a, à nouveau, des exceptions frappantes, mais qui restent relativement rares (rappelons

qu'il faut exclure ici les devenus sourds). Il s'agit souvent de celles déjà relevées à propos de l'acquisition de la langue orale, mais pas nécessairement (cf. plus bas, à propos du bilinguisme).

Encore une fois, les difficultés de langage antérieures à l'abord de la lecture et de l'écriture sont à l'origine de ces pauvres résultats - sans qu'il faille soupçonner des problèmes psychologiques ou intellectuels liés à la surdité en soi (puisque ces exceptions frappantes existent, quelle que soit l'origine de leur surdité).

Et cela, pourtant, malgré la prépondérance d'une éducation de type oral qui insiste précisément sur l'acquisition de la langue parlée comme objectif premier...

Quoi qu'il en soit, la situation n'est pas vraiment différente chez les sourds signants. On nous invite alors à comprendre que leurs problèmes par rapport à l'écrit viennent de ce que *"leur syntaxe naturelle [celle de la LS] se rapproche du langage cinématographique où tout est basé sur une logique spatiale et sur la séquentialité des images"* et est étrangère à celle de la langue orale.

On ne peut qu'être d'accord quant à la description de cette syntaxe; il n'empêche que ces difficultés des sourds signants en lecture/écriture posent des questions.

Il faut sans doute d'abord rappeler qu'en pratique, la LS ne s'écrit pas (elle peut évidemment se filmer). En conséquence, même pour les sourds signants, lire et écrire fait référence à la langue "orale".

Par ailleurs, même si l'un des systèmes d'écriture de la LS qui existent se répandait, il n'en resterait pas moins sans rapport avec celui de l'écriture de la langue orale (du fait des structures totalement différentes des deux types de langue).

Ensuite, ces difficultés semblent contredire certaines notions qui ont pourtant été présentées ici comme établies: en particulier, d'une part, la primauté de l'acquisition précoce d'un langage complet sur le type de langage ainsi acquis (parlé ou signé) et, d'autre part, les facilités dans l'apprentissage ultérieur d'une seconde langue qu'apporte cette acquisition précoce d'un premier langage (à nouveau, parlé ou signé) ...

Mais cette contradiction est surtout une apparence: chez les sourds profonds de parents entendants, l'acquisition de la LS est souvent tardive (et liée aux difficultés rencontrées dans l'acquisition du langage oral), ou l'exposition à la

LS incomplète (du fait que les parents sont eux-mêmes en train d'apprendre cette langue ou/et de l'absence relative de sourd signant dans l'environnement de l'enfant); enfin, chez les enfants qui ont signé plus tôt une LS structurée et complète, l'approche proposée de la langue orale et de ses écriture/lecture tient rarement compte de cette première langue acquise (sur laquelle elle devrait s'appuyer) du fait d'une pédagogie trop oraliste, autrement dit, pas assez "bilingue" (au sens, assez particulier, que prend "bilinguisme" dans le cadre de la surdité).

Rappelons (voir *Tous les sourds ...*, p. 23) que le bilinguisme (dans ledit sens particulier) se propose d'éduquer les sourds en et à la langue des signes et de baser l'apprentissage de la langue orale écrite sur cette première langue (la langue parlée étant rejetée ou non).

Cette approche basée sur la LS pourrait sans doute améliorer **d'une manière générale** les résultats des sourds profonds de naissance dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

C'est en tout cas, nous dit-on, ce qu'elle a permis lors de l'âge d'or des signes en France (XIX^e s., avant le congrès de Milan en 1880; voir *Tous les sourds ...*, p. 21, p. 30, et p. 31 concernant F. Berthier). Et effectivement, un homme de lettres comme Ferdinand Berthier prouve qu'un **sourd-muet** peut écrire mieux que la majorité des entendants (et correspondre avec Victor Hugo) ...

Il y a bien d'autres exemples à cette période, mais ne pourrait-il s'agir là de réussites exceptionnelles? Sûrement en partie, mais certainement pas globalement!

Le sujet mériterait évidemment une étude approfondie, y compris sur les pédagogies pratiques de l'époque. Ainsi, par exemple, en 1880, Édouard Fournié, médecin-adjoint de l'Institution Nationale des Sourds-Muets de Paris, déclarait: *"Cela fait [l'apprentissage de la LS], rien n'est plus facile, avec le secours de l'écriture, d'élever le sourd-muet au niveau de l'entendant parlant"* (voir *Tous les sourds ...*, p. 21). Exagèrait-il?

D'autre part, **aujourd'hui**, les résultats scolaires et universitaires des sourds dans certains pays scandinaves semblent établir à suffisance les mérites du bilinguisme (lesquels dépassent de loin le seul cadre lecture/écriture).

Pourquoi en débat-on si peu (ou parfois si mal) chez nous? Soit ces résultats sont une réalité et comment ils sont acquis devient alors une **question vitale** pour l'éducation des enfants sourds profonds (d'autant que nos décideurs poli-

tiques, tels qu'ils sont informés aujourd'hui, ne semblent guère vouloir se diriger dans cette direction), soit ces résultats sont encore discutés et il est alors tout aussi vital de suivre ce débat pour savoir ce qu'il en est...

Suède:

1981, reconnaissance de la LSS (LS suédoise);

1983, la LSS devient une matière en soi et la langue d'éducation dans les écoles pour sourds, le Suédois oral y devient une seconde langue;

1994, le programme de l'école obligatoire considère que les enfants sourds doivent apprendre le Suédois oral en complément de la LSS, LSS "fondamentale pour leur développement linguistique, le développement de leur personnalité et de leur pensée".

On notera que "le développement de modèles raisonnables d'éducation pour les sourds en Suède a résulté d'une coopération étroite entre les linguistes chercheurs en LS, les éducateurs [1] et parents d'enfants sourds, ainsi que les associations de sourds". (Ahlgren, Inger and Kenneth Hyltenstam: *Bilingualism in Deaf Education*, 1994)

Norvège:

1997, vaste réforme de l'éducation des élèves sourds (les sourds étant définis comme les personnes qui communiquent en LSN); ces élèves apprennent la LSN (et la culture sourde) qui est, au moins en partie, leur langue d'enseignement, cela qu'ils fréquentent l'école ordinaire locale ou l'école spécialisée; ils apprennent également le norvégien et l'anglais...

Voir aussi au Danemark, en Finlande...

[1] Des éducateurs? Oui: "La pire des choses, c'est le sentiment qu'il y a des experts qui savent [...]. La réflexion sur la lecture est une affaire de terrain, de pratique" (Jean Foucambert, *L'enfant, le maître et la lecture*, Nathan pédagogie).

Il faut absolument préciser que le seul emploi de la langue des signes n'est pas suffisant en soi pour aboutir à ce bilinguisme recherché. La simple bonne volonté non plus...

En effet, les résultats obtenus dans des options dites bilingues peuvent malheureusement ne pas être meilleurs qu'ailleurs! (voir, p. ex., le bilan provisoire d'Anne Valin sur certaines expériences françaises, *Surdité, handicap?, Comment les sourds peuvent-ils entrer dans l'écrit*, dans *Les Actes de Lecture*, n°60, décembre 1997, p. 24 et ss).

Pour y arriver, il faudrait à tout le moins:

- que la LS soit enseignée (et non pas simplement utilisée), structurée, complète et fine (et non pas en "langue de survie", insuffisante pour aborder l'écrit), et que cet enseignement débouche sur une conscience métalinguistique;

- qu'il y ait une véritable confrontation, régulière et précoce, à la langue écrite (et non pas traduction permanente de celle-ci en LS par les éducateurs, ce qui équivaut à un évitement), à sa production et que les syntaxes des deux langues soient différenciées et comparées;

- que les notions ou informations prérequisées à la compréhension des textes soient détectées, vérifiées et, si nécessaire, recherchées ou fournies;

- enfin, que l'on utilise une pédagogie adaptée qui fournisse des raisons de lire et vérifie et assure en permanence la perception du sens.

Pour terminer, il faut aussi indiquer que, sur le plan théorique, "Personne ne sait encore comment l'enfant sourd apprend à lire" (Carol Muselman, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2000, 5, p. 25; ce numéro analyse plusieurs travaux et synthèses de travaux internationaux publiés par divers auteurs; cité par Cyril Courtin, *Lecture-écriture et développement socio-cognitif de l'enfant sourd*, dans *Les Actes de Lecture*, n°80, décembre 2002, p. 58 et ss).

Ainsi, certains chercheurs ont "prouvé" que l'enfant sourd procédait, pour la lecture, à un décodage phonologique (en sons), d'autres que l'enfant utilisait plutôt un décodage "photographique" (image graphique des mots), et d'autres encore qu'il y avait recodage des mots en signes. Et aussi que la procédure utilisée pour la lecture de mots isolés n'était pas nécessairement celle mise en oeuvre pour la lecture de phrases ou textes, etc.! (Courtin, *art. cit.*).

On sait cependant que l'apprentissage de la lecture est facilité pour les enfants oralisant avec codage LPC (Virole, *art. cit.*).

Peut-être ces résultats ne sont-ils pas tellement étonnants si l'on veut bien tenir compte de la diversité à la fois des parcours possibles et des approches que ces enfants testés auront eu à absorber en pratique...

Ce qui est sûr, c'est qu'un accès facile aux mots permet au lecteur de se consacrer (éventuellement) à la compréhension des phrases et du texte; un accès difficile ne le lui permet pas (Courtin, *art. cit.*); de même, une bonne compréhension de la majeure partie du texte permet de se consacrer aux passages plus difficiles et d'évaluer sa signification globale. Mais il en est évidemment de même chez les entendants.

Les articles cités tirés de la revue de l'Association Française pour la Lecture *Les Actes de Lecture* (et d'autres), sont disponibles à l'adresse: www.lecture.org/outils/ecrit_surditte/ecrit_surditte.htm

Conclusion

Si les fonctions capitales du langage ne peuvent se développer qu'à travers une acquisition précoce, la plus naturelle et spontanée possible de la langue, la distinction entre "sourds" et "malentendants" fonde alors des approches efficaces différentes, l'une s'appuyant plus sur la voie visuo-gestuelle, l'autre sur la voie audiophonologique.

Des évolutions considérables ont eu lieu chez nous ces vingt-cinq dernières années quant à l'approche pratique de la surdité; elles sont techniques (aides auditives numériques, implants cochléaires et autres), concernent le langage (reconnaissance de la LS, doutes quant à l'oralisation à tout prix) et la pédagogie (aide à l'intégration, importance de la LS, réactualisation du principe du bilinguisme) et, généralement, une acceptation plus positive de la surdité.

La recherche a aussi apporté de nouvelles réponses (et questions!) en s'intéressant aux sourds en tant que tels (et non avec une approche exclusivement "réparatrice") et à leur LS (développement du langage, des processus cognitifs, études linguistiques, psychologiques, etc.).

Ces évolutions vont parfois dans des sens divers: ainsi, l'apport auditif, souvent considérable, de l'implantation a pu amener certains à un retour à un oralisme "dur", basé sur l'illusion de la réparation totale et, donc, de la disparition de la surdité.

Les pratiques éducatives peuvent aussi sembler parfois partir dans toutes les directions, même si l'on y relève, pensons-nous, certaines tendances directrices significatives.

Statistiquement, les résultats de ces pratiques, d'une part, sont d'une certaine manière "inconnus" (faute d'une évaluation globale rigoureuse) et, d'autre part, ne peuvent être que constatés en décalage (dans nos pays, l'éducation d'un enfant prend une vingtaine d'années au moins).

Au quotidien et individuellement, il semble au contraire tout à fait possible de vérifier l'adéquation, donc le vécu positif, de ces choix éducatifs (on y reviendra plus bas), mais c'est une autre question.

Pourtant, de l'avis très général des spécialistes, on l'aura bien perçu, les résultats obtenus globalement dans l'éducation (en gros, "langue et école") d'une grande partie des sourds profonds prélinguaux ne permettent pas d'interrompre la réflexion sur ce sujet (d'autant que la surdité est le déficit sensoriel le plus fréquent, puisque 1/1000 à 1/700 des enfants naissent avec une surdité sévère ou profonde) ...

Sur quoi se baser? Tant les pratiques que les recherches ont établi certains repères fondateurs, que l'on a déjà rencontrés pour la plupart, sous-tendant les questions examinées dans les textes précédents. On peut préciser ici les plus essentiels quant à notre sujet.

D'abord, **la LS est une langue à part entière et permet donc de développer le langage et ses fonctions** (comme les sourds signants l'affirment depuis plus de deux siècles).

En conséquence, **ce développement du langage peut tout aussi bien se faire par la voie visuo-gestuelle** ("voir et signer") **qu'audiophonologique** ("entendre et parler"), mais, en cas de problème sensoriel de la vue ou de l'ouïe, la voie proposée n'est évidemment pas indifférente.

Ensuite, **l'acquisition du langage**, en tout cas dans ses étapes fondamentales et pour être optimale, **doit se faire de manière précoce** (petite enfance), **intuitive, naturelle et spontanée** (comme c'est d'ailleurs le cas de tous les enfants entendants sans pathologie du langage et, à nouveau, comme les sourds signants tentent de l'indiquer, en se limitant avec sagesse à ce qui les concerne, depuis au moins 1875: la LS est "*la langue naturelle, primitive* [première], *du sourd* [profond]" - Congrès sourd de Dresde).

Toute l'éducation ultérieure s'enracine profondément dans ces acquis des fondamentaux du langage de la petite enfance.

Le bilinguisme "est fondé sur l'idée que la langue première ne peut être acquise que spontanément et naturellement, sans enseignement." (Colette Dubuisson, cf. encadré p. 13, 2e réf.)

D'autre part, **il faut "fournir à tous les enfants sourds la possibilité d'acquérir la meilleure familiarisation possible avec le monde entendant et [...] leur donner la possibilité de se servir au mieux de leur audition résiduelle, tant sur le plan des acquisitions phonétiques que sur le plan de la perception du monde sonore"** (Virole, art.cit.).

Appareillage et implantation précoces sont donc justifiés dès qu'ils entraînent un enrichissement sensible de la perception sonore, cela qu'ils permettent ou non l'accès à la langue orale. Il n'y a pas à les voir comme une illusoire "réparation" de la surdité qui devrait déboucher coûte que coûte sur l'oralisation.

Chez les enfants qui développent le langage à travers la LS, **la langue écrite comme langue seconde devient un objectif encore plus important**, à atteindre par une pédagogie adaptée qui s'appuie sur la langue première.

Enfin, **l'adéquation des choix opérés doit se vérifier dans le vécu positif de l'enfant**; si ce n'est pas le cas, ces choix doivent pouvoir être remis en cause sans aveuglement "dogmatique" (ce vécu positif peut s'apprécier en constatant une progression nette à terme, des enrichissements et transpositions spontanés des acquis, l'assimilation spontanée d'éléments du langage pratiqué, des échanges sociaux consistants, une autonomie, un équilibre, etc.).

En pratique

Comme nous l'avons fait dans les situations examinées, les spécialistes distinguent "malentendants" et "sourds" (dans un sens dès lors restreint du mot), sur base de l'importance des pertes auditives. La limite "technique" entre les deux groupes est significative puisque c'est, en gros, la possibilité ou non de percevoir en partie la parole sans aide auditive.

Répartition des surdités (en France, 1998) :

"Malentendants": 88%	Légers: 55%
	Moyens: 33%
"Sourds": 12%	Sévères: 9%
	Profonds: 3%

D'autre part,
Prélinguaux: 1,5% Postlinguaux: 98,5%

D'après le Rapport de Dominique Gillot, Députée du Val d'Oise, à Monsieur Lionel Jospin, Premier Ministre, sur Le droit des sourds, 1998.

Les sourds tendent à faire la même distinction, basée non plus sur les pertes auditives, mais sur une donnée immédiate pour eux, la langue utilisée: les "malentendants" parlent (comme les "entendants") alors que les "sourds" signent.

Ces distinctions sont également justifiées et se recoupent assez largement, même si pas totalement. De même quant à l'expérience générale des parents et des éducateurs d'enfants sourds.

La majeure partie des enfants sourds prélinguaux sont "**malentendants**" (surdités légères et moyennes). Une fois appareillés, ils peuvent développer le langage à travers l'une ou l'autre des deux voies possibles (audio-orale ou visuo-gestuelle), selon celle qui leur est proposée par leur milieu.

S'il n'y a pas d'autres problèmes, ils acquièrent la langue orale de manière suffisamment spontanée et naturelle pour qu'un soutien logopédique et l'attention de l'entourage leur permettent ainsi un développement efficace du langage.

A partir de ce développement, leur intégration avec un soutien spécialisé dans une école ordinaire attentive est une solution scolaire très souvent bien adaptée.

Les autres sont "**sourds**", avec des surdités sévères ou profondes, parfois totales. Ils tendent **naturellement** à développer le langage par la voie visuo-gestuelle (qu'elle leur soit proposée ou non), alors que la voie audiophonologique est pour eux, le plus souvent, fort difficile et peu efficace.

Beaucoup n'arriveront pas à développer suffisamment le langage et ses fonctions à travers la langue orale faute des ressources audiophonologiques requises.

Les sourds profonds implantés précocement bousculent évidemment la notion de capacités auditives hors appareillage: leur degré de surdité avant implantation n'est plus vraiment significatif. Malgré le manque de recul, beaucoup de spécialistes attirent déjà l'attention sur le fait que, même si la majorité d'entre eux pourront fonctionner dans la filière audio-orale, une autre partie aura besoin de la LS.

Tous, implantés ou non, **ont donc besoin d'une LS très précoce**, apportée par leurs parents, ne serait-ce que pour prévenir la possibilité d'un échec du développement du langage. L'utilisation parallèle de la parole, d'abord vue comme seconde langue, permet aux enfants qui en ont les moyens d'acquérir aussi le langage oral.

Si celui-ci se développe harmonieusement, en particulier chez les enfants implantés, le projet peut alors évoluer "*en douceur*" (B. Virole) pour privilégier l'aspect oraliste.

Il est clair cependant que certaines ressources indispensables pour soutenir pareille approche "écologique" restent largement à développer, voire à créer.

La première est certainement une formation à la LS spécifique, adaptée aux parents entendants de très jeunes enfants sourds profonds, avec une pédagogie construite entièrement sur l'objectif:

leur permettre de *“communiquer le plus efficacement possible avec leur enfant et partager avec lui son monde de significations”* en *“mettant l’accent sur les processus internes de formation des signes qui renseignent sur le monde perceptif de l’enfant sourd”* (Virole, *art. cit.*), selon une approche progressive basée sur les besoins en fonction de l’âge de leur enfant. Une vraie opportunité, pleine de richesses potentielles...

Ensuite, la mise en place d’une recherche, puis d’une formation et d’un service qui devraient permettre à des sourds signants de pouvoir s’impliquer dans la pratique et la transmission des signes aux enfants sourds de familles entendant et à leurs parents (de manière non-intrusive et professionnelle, bien entendu), notamment en corrélation avec la formation en LS des parents évoquée ci-dessus. Une autre opportunité...

L’élaboration et l’organisation d’un enseignement véritablement fondé sur la LS, aussi objet de cet enseignement, (là où s’en révélera le be-

soin, dans le spécialisé, en intégration non-individuele, dans les options bilingues, etc.).

La recherche et l’application d’une pédagogie véritablement efficace de la langue “orale” écrite pour les enfants sourds profonds, en particulier ceux qui signent mais n’utilisent pas le langage oral (voir quelques pistes en p. 22).

Enfin, une pédagogie de la LS pour le public entendant intéressé (mais qui ne vise pas l’interprétariat) qui soit, dès le début, active, basée sur une pratique immédiate de la syntaxe visuo-gestuelle, syntaxe vue comme objet premier de l’enseignement, par l’exemple, la comparaison à la syntaxe de la langue orale et la mise en situation de communication (une langue n’est pas principalement une interminable liste de vocabulaire!).

Un extraordinaire chantier à lancer, mais sans lequel l’intérêt de la LS pour les enfants sourds profonds prélinguaux risque fort de rester lettre morte...

Jacques Evrard, aide pédagogique,
avec l’aide des avis et conseils de Anne-Françoise Renard-Imbrecks, logopède (acquisition du langage et pratique logopédique), Yvette Mallet, maman (parcours des enfants sourds ne pouvant oraliser), Josée Comparato, coordinatrice aide-pédagogique (aide à l’intégration, parcours scolaires, présentation globale), Maurice Evrard (correction française et "candide").







La question du langage

Langage, entendance et surdité

Un outil de l'APEDAF destiné à un large public

L'acquisition du langage est fondamentale dans le développement de tout enfant, mais, en cas de surdité, des problèmes spécifiques la rendent encore plus cruciale.

Comment l'enfant acquiert-il le langage (parlé ou signé)? A quoi cela lui sert-il? Quelles sont ses difficultés en cas de surdité? Avec quelles solutions? Quelles sont les pratiques courantes chez nous? Les options de scolarisation?

La question du langage veut apporter des réponses à ces interrogations.

A P E D A F

**Association des Parents d'Enfants
Déficients Auditifs Francophones**

Rue Van Eyck, 11A, bte 5,
1050 Bruxelles

Tél.: 02/644.66.77
Fax.: 02/640.20.44
Mail: info@apedaf.be
Site: www.apedaf.be

Association reconnue d'Education permanente



CULTURE
ÉDUCATION PERMANENTE