

Patrice DALLE

Universitaire, président de l'Association Nationale des Parents d'Enfants Sourds (ANPES)

La place de la langue des signes dans le milieu institutionnel de l'éducation. Enjeux, blocages et évolution

1 Introduction

Jusqu'à la période actuelle, la langue des signes (LS) n'avait pas fait l'objet d'un intérêt particulier, pour elle-même, de la part du pouvoir politique ou institutionnel, si l'on excepte quelques tentatives de propositions de lois, jamais examinées, en faveur de sa reconnaissance. N'étant pas une langue territoriale, langue d'un état ou d'une région, n'étant même considérée comme une langue que depuis une vingtaine d'années, la question de son statut ne se posait pas vraiment ; celui-ci résultait directement de la place qui lui était attribuée, ou plus souvent refusée, dans l'éducation des jeunes Sourds. Seuls quelques linguistes et des militants associatifs en faisaient l'objet de leur étude ou de leur revendication. Ce contexte est en train d'évoluer de façon significative.

La situation actuelle de la LS résulte donc de la situation générale des Sourds dans la société, du regard de cette société et des familles sur la surdité et enfin des politiques successives menées envers les sourds sur le plan éducatif, scolaire et social. Aussi, l'analyse de la place actuelle de la LS et de son évolution au cours des vingt dernières années ne peut se faire qu'à travers l'analyse de la situation des Sourds et l'étude de la politique éducative à leur égard.

Nous allons, dans un premier temps, présenter le cadre institutionnel et résumer la situation actuelle des Sourds et de la LS, en particulier dans le système éducatif. Puis nous chercherons à comprendre comment on en est arrivé là, à travers les textes législatifs ou réglementaires et à travers différentes prises de positions caractéristiques, émanant de responsables politiques ou de responsables d'administrations.

Constatant que le statut et la place de la LS évoluent très lentement alors que par ailleurs la situation des Sourds reste très insatisfaisante, nous analyserons les éléments qui font obstacle à cette évolution. Notre hypothèse est qu'il existe une forte corrélation entre la situation des Sourds sur le plan éducatif et le statut attribué à la LS, celle-ci étant encore souvent réduite à n'être qu'un outil de transmission d'information.

Nous essaierons donc de présenter les enjeux liés à la reconnaissance de la LS en tant que langue et les conséquences qu'aurait son usage comme langue de communication dans l'éducation et dans l'enseignement des jeunes sourds. En appui de cette thèse, nous présentons la démarche initiée il y a vingt ans par l'association « Deux Langues Pour une Education », matérialisée, dans le domaine éducatif, par la mise en place de services d'éducation bilingue et de classes d'enseignement en langue des signes. Cette démarche a entraîné un changement radical de point de vue sur l'enfant sourd et sur le projet de vie que les parents ont pour lui. Elle a montré, à travers les jeunes qui en ont bénéficié, que l'éducation y retrouve tous ses objectifs de formation, de socialisation, de citoyenneté et d'épanouissement de la personne.

2 La situation actuelle

La situation des Sourds en France a fait l'objet d'un rapport assez exhaustif, "le droit des Sourds", remis par la députée Dominique Gillot en juin 1998, à la suite d'une mission confiée par le premier ministre Lionel Jospin. Si ce rapport et les propositions qui lui étaient jointes ont permis d'ouvrir quelques dossiers et d'accélérer certaines évolutions sur la LS, on ne peut pas dire, en 2002, que la situation qu'il décrivait ait fondamentalement changé. Nous pouvons donc utiliser le rapport Gillot pour résumer le cadre institutionnel de l'éducation des jeunes Sourds.

2.1 Le milieu institutionnel et ses tutelles

Jusqu'à la période actuelle, lorsque la LS était évoquée à propos de l'éducation des jeunes Sourds, c'était souvent pour restreindre son rôle, parfois même pour l'écarter complètement. Ce n'est que depuis quelques années que la question de la LS est posée dans d'autres cadres, soit directement

comme au ministère de la Culture à propos du problème de reconnaissance des langues minoritaires, soit indirectement, comme dans le domaine social, à propos de l'intégration des adultes sourds (accès des Sourds aux programmes de télévision, accueil des Sourds dans les services de Santé, ...).

La question de la LS intervient donc le plus souvent dans le cadre des deux administrations concernées par l'éducation :

- les Affaires Sociales et la Santé. C'était initialement la seule administration concernée par les Sourds, ceux-ci étant uniquement pris en charge sous l'angle du handicap, de la réparation et de l'adaptation; cette prise en charge était le plus souvent collective.
- l'Education nationale. La loi d'orientation (n° 75-534) du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées fait de leur formation une "obligation nationale". Elle attribue bien au ministère de l'Education nationale la responsabilité de la scolarisation des élèves handicapés, mais une circulaire (n°88-188 et 33) du 8 juin 1978 en exclut les déficients sensoriels. Le rôle de l'Education nationale s'est alors développé à travers la volonté d'intégration scolaire impulsée par deux circulaires en janvier et juin 1982. Cette prise en charge étant, le plus souvent, individuelle, nous verrons que cela a des conséquences sur le mode de communication proposé.

Le poids de ces deux administrations dans la prise en charge des Sourds a évolué. La dichotomie entre éducation en milieu spécialisé ou en établissement ordinaire s'est largement assouplie et les formes d'organisation scolaires se sont diversifiées : centre spécialisé, avec ou sans internat, classe annexée suivie par un service spécialisé dans un établissement ordinaire, classe d'intégration scolaire (CLIS) ou Unité Pédagogique d'Intégration (UPI) en milieu ordinaire ou enfin, intégration individuelle. Cependant le rapport Gillot soulignait l'anomalie de cette existence de deux systèmes ayant des dispositifs de formation et des diplômes différents, en principe complémentaires mais cohabitant difficilement, sans doctrine élaborée dans des domaines tels que l'intégration, l'enseignement des langues et le bilinguisme.

On estime à environ 13000 le nombre d'élèves sourds scolarisés. Une forte proportion (80%) est prise en charge par les 120 établissements (le plus souvent privés) dépendant du secteur des Affaires sociales. On peut observer une évolution vers le développement de services accompagnant l'intégration en milieu ordinaire.

2.2 La situation scolaire des Sourds

Concernant les résultats scolaires, le rapport faisait *le constat de grave carence du système de scolarisation des personnes sourdes* (p. 75) en citant des chiffres révélateurs : *80% des sourds profonds sont illettrés, 5% des sourds profonds accèdent à l'enseignement supérieur* (p. 75). Même si on peut penser que ces résultats s'améliorent peu à peu, la situation reste dramatique.

Ces difficultés scolaires, l'illettrisme ou la maîtrise insuffisante du français écrit, l'absence de diplôme ou de qualification et enfin les difficultés de communication, ont bien sûr de fortes répercussions sur l'insertion sociale et professionnelle des adultes sourds; celle-ci reste donc très difficile.

Quant aux adultes sourds impliqués dans la scolarité, on verra que les textes leur laissent peu de possibilité d'accéder au statut d'enseignant. Leur rôle est encore très marginal, essentiellement confiné aux tâches d'éducation ou d'apprentissage de la langue des signes, celle-ci n'étant utilisée que pour les échanges extrascolaires.

2.3 La langue des signes

On peut considérer que, dans le domaine social, la LS est maintenant admise, ce qui ne veut pas dire qu'elle est utilisée. La société civile a une attitude plutôt positive par rapport à l'emploi de la LS dans la communication. Par contre dans les administrations et dans les services, son usage reste problématique, les Sourds ne représentant sans doute pas un poids économique ou politique suffisant pour justifier la formation de personnels d'accueil ou le financement systématique d'interprètes.

Dans le système éducatif, la situation actuelle reste très floue : la LS n'est plus interdite puisque la loi de janvier 1991 prévoit explicitement une option bilingue langue des signes-français.

Concernant les établissements spécialisés, un grand nombre d'entre eux, tout en se déclarant d'option oraliste, disent intégrer la communication gestuelle. Cependant cela recouvre des statuts divers (mimique, code gestuel, langue), plusieurs rôles (langue de construction du petit enfant, outil de transmission d'information, seconde langue enseignée, langue de communication dans la classe) et des usages très différents suivant l'âge des enfants, le type d'activité concernée (éducative, scolaire, extrascolaire) et le rôle ou la compétence des intervenants.

D'autre part, dans l'Education nationale, la priorité donnée à l'intégration individuelle en milieu ordinaire est difficilement compatible avec un enseignement en LS, même via un interprète. Dans ce

cadre, la LS, quand elle est présente, ne l'est souvent que sous la forme d'une matière enseignée, au même titre qu'une seconde langue étrangère. Des travaux menés au cours de l'année 2001 au sein d'une commission interministérielle (ministère de l'Education nationale, ministère des Affaires Sociales) ont abouti en février 2002 à la proposition d'un référentiel, en cours d'évaluation, reprenant les critères définis par la Commission des langues européennes ; l'adoption de cet outil constitue une reconnaissance pédagogique de la LS et devrait permettre de définir et de développer l'enseignement de la LS dans le cadre scolaire, comme pour toute autre langue vivante. Sans préjuger de ce que sera l'application réelle de cette démarche, il semble cependant qu'on assiste là à une évolution significative de l'Education nationale par rapport à la langue des signes.

3 Les textes et prises de positions concernant la LS

Après cette présentation schématique de la situation actuelle, montrant le statut encore très ambigu de la LS dans le système éducatif, nous allons présenter, en respectant leur chronologie, les principaux textes qui, depuis une vingtaine d'années, ont contribué à construire ce cadre actuel. Le plus souvent, ces textes ne portent pas directement sur la LS mais concernent plutôt la notion de handicap, l'organisation scolaire, la pédagogie ou le statut et la formation des enseignants et des éducateurs. Cependant, à travers les moyens de communication préconisés dans la pédagogie, les objectifs scolaires, la définition de l'intégration, les ouvertures et les non-dits, on perçoit l'évolution des pouvoirs publics et des acteurs de l'éducation envers la LS.

Entre ces textes officiels, nous intercalerons quelques déclarations d'hommes politiques ou de responsables administratifs faites le plus souvent en réponse à des interpellations du milieu associatif de l'éducation. Dans ces prises de position, on voit se manifester plus clairement les arguments qui s'opposent à la LS, les craintes que suscite son usage comme langue d'enseignement ou de communication et les réticences à admettre que des sourds puissent être enseignants. Inversement, on voit aussi quels sont les critères (respect des droits de l'homme, citoyenneté, développement psycholinguistique du jeune sourd,...) dont la prise en compte a permis de faire évoluer les mentalités.

3.1 Handicap, intégration, bilinguisme

C'est la loi d'orientation en faveur des handicapés n° 75-534 du 30 juin 1975 qui a fixé le cadre général et qui conditionne toute la politique sociale du handicap et donc la mission des institutions. Elle fait de la formation des jeunes handicapés *une obligation nationale* (art. 1). D'une façon générale, elle préconise le maintien en milieu ordinaire quand c'est possible :

A cette fin, l'action poursuivie assure, chaque fois que les aptitudes des personnes handicapées et de leur milieu familial le permettent, l'accès du mineur et de l'adulte handicapés aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et leur maintien dans un cadre ordinaire de travail et de vie. (art. 1)

Les enfants et adolescents handicapés sont soumis à l'obligation éducative. Ils satisfont à cette obligation en recevant soit une éducation ordinaire, soit, à défaut, une éducation spéciale déterminée en fonction des besoins particuliers de chacun d'eux. (art. 4)

La Circulaire de l'Education nationale n°82/2 et 82-048 du 29 janvier 1982 précisera cette notion d'intégration des jeunes handicapés en milieu scolaire ordinaire :

L'intégration vise d'abord à favoriser l'insertion sociale de l'enfant handicapé en le plaçant le plus tôt possible dans un milieu ordinaire où il puisse développer sa personnalité et faire accepter sa différence. Elle lui permet ensuite de bénéficier, dans les meilleures conditions d'une formation générale et professionnelle favorisant l'autonomie individuelle, l'accès au monde du travail et la participation sociale.

Le regroupement des jeunes handicapés entre eux est donc perçu comme un frein au développement de leur personnalité et de leur autonomie. Les établissements spécialisés sont d'autre part soupçonnés, à cette époque, d'avoir des ambitions (ou des compétences) limitées en matière d'objectifs scolaires. Il n'y a pas de différenciation de prise en charge selon le type du handicap, les jeunes handicapés étant donc supposés avoir les mêmes besoins.

C'est à la fin des années 1970 que différents mouvements se sont constitués en faveur de la LS et notamment de son retour dans l'éducation et dans la scolarisation des jeunes sourds, après 100 ans d'interdiction. A partir d'« un autre regard sur l'enfant sourd », ces mouvements, composés de sourds, de parents et d'éducateurs, mettaient en avant plusieurs principes : le respect de l'identité de l'enfant sourd, l'accès à la LS comme langue première de l'enfant, la reconnaissance d'une communauté sourde, un objectif de bilinguisme pour permettre l'intégration sociale. Grâce au mouvement associatif, des parents ont pu alors s'engager dans ce type d'éducation familiale. Mais pour pouvoir la prolonger dans une scolarité bilingue, il fallait une réponse institutionnelle en accord avec ces principes.

L'association "Deux Langues Pour une Education" (2LPE) est caractéristique de cette tendance. Pendant 10 ans, elle sera à l'initiative de nombreuses manifestations et études autour du bilinguisme, créera ses premières classes bilingues en 1984 et interpellera souvent les pouvoirs publics. En réponse, selon qu'elles émaneront du ministère des Affaires Sociales ou de celui de l'Education Nationale, les déclarations des ministres sur la langue des signes et sur sa place dans l'éducation seront contradictoires.

Dès le 22 mai 1982, Nicole Questiaux, ministre de la Solidarité nationale affirmait :

La Langue des Signes est une langue à part entière possédant son vocabulaire et sa structure propres (...). L'éducation bilingue a donné lieu à des résultats très positifs. Elle a notamment montré qu'elle ne compromet pas la démutisation (...). L'éducation bilingue laisse également intact le libre choix des familles qui est évidemment indispensable puisque c'est d'abord avec la famille que l'enfant doit communiquer (...). Tout est donc mis en œuvre pour que les sourds participent de plus en plus à l'élaboration et à la diffusion des moyens de communication qui leur sont propres. Dans cette perspective, la langue des signes prend sa véritable dimension qui déborde largement le cadre scolaire.¹

Cependant quelques mois plus tôt, 19 janvier 1982 Alain Savary, ministre de l'Education nationale déclarait :

Le langage des signes est soit un langage mimique, soit un langage analytique qui reconstitue les mots à partir d'un alphabet dactylogographique. La méthode audio-orale, malgré les difficultés de son enseignement, permet l'acquisition du langage oral, de la lecture et de l'écriture².

Entre ces deux déclarations, en mars 1982 se tenait le premier congrès national sur l'éducation bilingue de l'enfant sourd et l'année suivante, en octobre 1983, lors d'un colloque organisé par le ministère de l'Education nationale sur l'intégration des enfants et adolescents sourds, le même Alain Savary reconnaissait :

On ne peut ignorer les résultats acquis, ailleurs qu'à l'école en France ou à l'étranger, par d'autres méthodes que l'oralisme.³

On voit déjà se dégager une différence d'attitude entre les deux ministères : le ministère des Affaires sociales a une longue habitude de prise en charge collective des jeunes sourds dans ses établissements spécialisés, certes sous l'angle de la médicalisation et de la déficience, et perçoit davantage l'enfant sourd dans sa globalité. Quant au ministère de l'Education nationale, il n'a, à cette époque, qu'une connaissance très partielle de la surdité; il est focalisé sur le seul résultat scolaire et a de grandes difficultés à faire évoluer ses schémas de pensée et d'organisation, en dehors de l'intégration individuelle de jeunes malentendants capables d'accéder au français oral.

La circulaire de l'Education nationale n°83-082 du 29 janvier 1983 précisait les actions de soutien et de soins spécialisés qui doivent accompagner l'intégration dans les établissements scolaires ordinaires des enfants et adolescents handicapés, cette intégration pouvant, en principe, prendre différentes formes, en étant individuelle (directement ou après passage dans un établissement spécialisé) ou collective, partielle ou complète, permanente ou limitée dans le temps.

C'est dans ce contexte ambigu que l'association 2LPE ouvrait, en septembre 1984, les premières classes bilingues. Elle le faisait de manière autonome à Chalons sur Saône, faute d'accord avec l'Éducation nationale. Par contre elle bénéficiait de l'appui de l'Éducation nationale à Poitiers, l'inspecteur chargé de l'AIS (Adaptation et Intégration Scolaires) M. Nedelec déclarant même :

Le choix de l'enseignement en LSF se justifie pour des raisons linguistiques et psychologiques évidentes⁴.

¹ Réponse à une question écrite au Parlement. Citée dans : *Vivre Ensemble*, n° 11, avril 1986, p. 9.

² id.

³ Colloque *Intégration des enfants et adolescents sourds*, Paris, 11-12 octobre.

Texte complet de l'intervention d'A. Savary dans : *Journal de 2LPE*, n° 3-4, automne 1983, p. 38-42.

⁴ Conférence de presse Poitiers, 1^{er} octobre 1984 – *Vivre Ensemble*, n° 5, décembre 1984, p. 26.

Ces classes bilingues et celles qui allaient être ouvertes l'année suivante cherchaient à respecter les principes suivants :

- Les enfants sourds constituent une ou plusieurs classes, accueillies dans un établissement ordinaire. Il s'agit donc d'une intégration collective.
- La langue des signes est la langue de communication dans la classe. Le français est utilisé pour toutes les formes d'expression écrite ou de prise de note, pour la recherche d'information dans les documents ou comme support de la communication (tableau). La LS et le français sont également enseignés comme deux matières à part entière.
- Les programmes sont ceux de l'Education nationale, seule la pédagogie est différente.
- L'équipe pédagogique est formée d'enseignants maîtrisant bien la LS et elle comporte une forte proportion d'enseignants sourds.

Dans la pratique, ces créations se sont heurtées à la difficulté de trouver des enseignants eux-mêmes bilingues et de faire reconnaître et financer les classes par les pouvoirs publics.

Devant ces initiatives, le Directeur des écoles au ministère écrivait que *l'éducation bilingue ne peut être considérée comme un droit*⁵, tout en reconnaissant la possibilité d'expérimentations locales et la nécessité de répondre aux demandes des familles.

Cependant, le 12 janvier 1985 à la télévision puis, à plusieurs reprises en réponse à des parlementaires, J.-P. Chevènement, alors ministre de l'Education nationale, réaffirmait l'objectif prioritaire d'intégration :

La politique du gouvernement vise à intégrer autant que possible les enfants handicapés dans le système scolaire.

En réponse à une question sur l'utilisation de la LS, il précisait même :

*Je vois très difficilement comment pourrait se réaliser une politique d'intégration scolaire qui reposerait simultanément sur l'utilisation du langage et sur celle des signes*⁶.

La LS, qui apparemment ne relève pas du langage, est donc rejetée parce qu'elle ne serait pas compatible avec cette conception de l'intégration, celle-ci n'étant imaginée que sous sa forme individuelle et normative. Il y a là une confusion entre l'objectif d'intégration, qui bien évidemment concerne aussi l'individuel, et l'organisation scolaire pour y parvenir, qui peut tout à fait se mettre en place avec une dimension collective.

Le 25 avril de la même année, le parlementaire J.-M. Testu (PS) animait une réunion avec des représentants des deux ministères (Education nationale et Affaires sociales) et l'association 2LPE : malgré un accord de façade, les seules avancées se focaliseront (déjà) sur l'enseignement de la LS au détriment de l'enseignement en LS.

Et pourtant, le 7 juin, en réponse à une question d'un parlementaire, G. Dufoix, ministre des Affaires Sociales, prenait une position favorable à la fois à la LS, reconnue comme langue à part entière, et à l'accès de Sourds aux fonctions d'enseignants. Elle admettait qu'une reconnaissance officielle de la LSF entraînerait *des conséquences pédagogiques telles que la mise en place de classes bilingues*, et que cela impliquerait les deux ministères.⁷

Devant ces lenteurs et ces alternolements, 2LPE était donc amenée à ouvrir, en septembre 1985, quatre nouvelles classes bilingues, à Bayonne, Champs sur Marne, Nancy et Toulouse⁸.

3.2 Reconnaissance de la LSF

Au cours de cette période cependant, plusieurs initiatives politiques ont été prises en faveur de la langue des signes :

Au niveau national, au cours de l'année 1985, deux démarches ont été amorcées pour faire reconnaître la LS. L'une émanait du parti socialiste et visait à intégrer la LS parmi les Langues et Cultures de France. L'autre était à l'initiative du parti communiste, sous la forme du dépôt d'une proposition de loi

⁵ Lettre à 2LPE – *Vivre Ensemble*, n° 5, décembre 1984, p. 31.

⁶ *Coup d'œil*, n° 42, oct-nov-déc 1984, p. 6-7. *Vivre Ensemble*, n° 6, février 1985, p. 28.

⁷ *Vivre Ensemble*, n° 8, octobre 1985, p. 32.

⁸ Quatre de ces six classes existent toujours et sont, sous des formes diverses, intégrées dans le dispositif scolaire. Elles ont donc permis d'expérimenter et de valider l'enseignement en LS et l'enseignement de la LS première langue. Si d'autres structures, initialement oralistes, ont évolué vers la LS, pendant quinze ans, il n'y aura pas d'autre création de structure d'enseignement en LS. Ceci illustre bien la difficulté de faire pénétrer la LS dans le système scolaire.

en mai 1985. Elle n'allait pas aboutir, mais allait provoquer, début 1986, la descente dans les rues de Paris de 5000 sourds venus manifester, en gants blancs, pour la reconnaissance de la LS.⁹

Au niveau européen, paraissait, en 1988, une Directive européenne sur la LS, suite à une *Résolution du Parlement Européen sur les langages gestuels à l'usage des sourds*

- demandant que soit soumise au Conseil une proposition visant à la reconnaissance officielle dans chaque Etat membre du langage gestuel employé par les sourds ;
- invitant les Etats membres à éliminer tous les obstacles auxquels se heurte encore l'usage du langage gestuel;
- et demandant aux Etats membres de développer l'interprétation gestuelle, la traduction des émissions télévisées et l'enseignement du langage gestuel aux entendants.¹⁰

3.3 Un texte fondateur des deux ministères

En décembre 1985, paraissait un document important sur le plan éducatif et scolaire, signé des ministères de l'Education nationale et des Affaires sociales (Bouillon, 1985), sous le titre : *Moyens de communication et solutions éducatives dans la scolarisation des enfants et adolescents déficients auditifs*.

Se basant sur des critères psycho-linguistiques, c'est-à-dire sur la nécessité de respecter les étapes du développement linguistique de l'enfant, le document affirme avec force que *l'usage de la LS se trouve fondé dans un impératif de priorité* (p. 10). D'autre part, pour des raisons sociales et culturelles, il affirme que *l'existence de l'écrit fonde pour la langue française un impératif de primauté* (p. 8).

On peut se demander pourquoi ce document n'a pas eu plus d'impact et pourquoi il n'a pas été davantage exploité par les promoteurs de l'éducation bilingue. Peut-être parce qu'il contenait aussi toute une argumentation en faveur de l'oral et des techniques associées telles que le LPC¹¹, et qu'au bout du compte on ne voyait pas se dégager une philosophie claire : à vouloir prendre en compte *cette diversité des approches et concilier le plus grand nombre possible d'exigences* (p. 4), ce texte dont l'esprit se voulait ouvert et novateur, est apparu comme un agglomérat des différentes approches et techniques.

Concernant la LS, les auteurs se montraient prudents pour lui attribuer le statut de langue. Cependant, du fait de des caractéristiques de la LS, sur le plan de la verbalisation, et des ses performances en utilisation, notamment chez les interprètes, ils en retenaient de nombreux aspects positifs :

Il nous semble donc raisonnable de concevoir la LSF comme le moyen de communication spécifique d'une communauté lui permettant de verbaliser tout l'univers physique et idéal concevable par des énoncés construits et dans des actes de parole pertinents, et que l'on puisse donc, sans abus de langage, parler de la parole des sourds qui signent et de bilinguisme pour les locuteurs capables de s'exprimer dans les deux codes (p. 7).

Mais ils listaient aussi des arguments, présentés comme défavorables à la LS :

- Les parents étant le plus souvent entendants, ils risquent de proposer des *mauvais modèles linguistiques, des constructions fautives et des signes approximatifs* (p. 11).
- La pratique de la LS entraîne la nécessité de se rattacher à la communauté sourde :
Le vrai langage des sourds ... s'acquerra donc en dehors de la famille. Cela constitue un renversement d'une tendance récente vers l'ouverture et l'intégration (p. 11).
- L'absence d'écriture est problématique :
Toutes les langues dont s'occupe l'école ont un trait commun : elles possèdent une écriture (p. 8). (...). *Si la parole que permet la LSF ne nous paraît pas inférieure en efficacité à celle du français, en revanche, dans le projet d'une éducation bimodale, l'absence d'une écriture place l'un des deux codes en position de faiblesse par rapport à l'autre* (p. 7).
- La LS constitue un danger pour la maîtrise du français :
Le grand risque du bilinguisme ... c'est qu'il se réalise au détriment du français, langue non seulement seconde dans le temps mais incomparablement plus ardue, plus rébarbative, plus longue à acquérir (p. 18).

⁹ Revue de presse dans *Vivre Ensemble*, n° 10, février 1986, p. 30-32.

¹⁰ Parlement Européen, document de séance A2-302/87, 19 février 1988.

¹¹ LPC : Langage Parlé Complété. Gestes de la main visualisant les phonèmes et effectués près du visage pour faciliter la lecture labiale.

Cependant, les auteurs, bien qu'éducateurs et pédagogues, ne sont pas parvenus à convaincre immédiatement une de leurs propres administrations : en mars 1986, R. Monory nouveau ministre (de droite) de l'Education nationale, faisait, en réponse à une question d'un député sur l'usage et la reconnaissance de la LS, une déclaration reprenant mots pour mots les termes (déjà cités) de son prédécesseur J.-P. Chevènement (de gauche), en y ajoutant que :

La présence systématique d'intervenants sourds dans les classes n'est pas envisagée. (...)

Il n'est pas prévu de reconnaître officiellement la LSF¹².

Parallèlement à ces prises de paroles et à ce document de travail, 2LPE expérimentait concrètement les principes d'une éducation bilingue et en tirait les premiers bilans. En avril 1987 se tenait à Poitiers la première rencontre nationale des parents d'enfants sourds scolarisés en classes bilingues, en présence de représentants du ministère de l'Education nationale. Face au bilan déjà très positif des classes bilingues et à la satisfaction affichée des parents, les représentants de l'administration déclaraient alors que de nombreux points d'accord étaient possibles. En particulier, ce n'est pas l'utilisation de la LS comme langue d'enseignement qui posait problème mais bien l'emploi d'enseignants sourds non diplômés pour animer ces classes.¹³

Cette lente évolution s'est concrétisée dans les cinq années qui ont suivi, plusieurs textes inscrivant dans le règlement ou dans la loi ce que le document de travail de 1985 avait ébauché.

Les circulaires n°87-273 et 87-08 du 7-9-1987, émanant des deux ministères (Education nationale, Affaires sociales), qui avaient pour but de préciser les objectifs pédagogiques, traduisent encore ces ambiguïtés. On voit clairement exprimée la crainte que la maîtrise de la LS s'oppose à celle du français. Si la place de la langue des signes est prévue, la primauté de l'oralisation est cependant réaffirmée :

La pédagogie adaptée aux enfants sourds se trouve donc confrontée à deux impératifs d'égale importance. Le premier est celui d'une communication efficace et par conséquent du choix d'une stratégie qui fasse une place suffisante au canal visuel et, éventuellement, à la langue des signes. Le second nécessite que ce choix n'entrave pas, mais au contraire favorise l'apprentissage et l'utilisation efficace de la langue française orale et écrite dans la communication spontanée et pour l'enseignement des différentes disciplines scolaires. (...).

Quelle que soit la part faite au langage des signes, la parole et l'éducation auditive doivent rester une préoccupation essentielle. (...).

Dans la pratique, le choix existe donc entre une méthode bilingue et une méthode orale modernisée. En ce qui concerne la première, il ne saurait être question de remplacer des méthodes oralistes, qui n'aboutiraient pas à de réelles possibilités de communication pour les enfants, par le bilinguisme d'adolescents qui seraient inadaptés à accroître leur culture en raison de leur incapacité à lire le français. Le bilinguisme doit conserver une place primordiale au français parlé et écrit.

La démutisation et l'apprentissage du langage par tous les enfants sourds sont donc plus que jamais des impératifs pédagogiques absolus.

3.4 La LS dans les nouveaux dispositifs de prise en charge des sourds

L'année suivante, le décret 88-423 du 22 avril 1988 Annexe 24, redéfinissait le rôle des établissements ou des services prenant en charge les jeunes déficients sensoriels, dépendant des Affaires Sociales. Pour la première fois, la prise en charge des aveugles est différenciée de celle des sourds, la première relevant de la compensation du handicap et visant à développer l'autonomie, la seconde relevant d'une éducation spécifique prenant en compte la question centrale de la communication ; l'article 2, qui définit la prise en charge, précise qu'elle comporte notamment :

L'éveil et le développement de la communication entre le déficient auditif et son entourage selon des stratégies individualisées faisant appel à l'éducation auditive, à la lecture labiale et ses aides, à l'apprentissage et à la correction de la parole ainsi qu'éventuellement à la langue des signes française.

La LS n'est donc qu'« éventuellement » utilisée ; cependant le rôle des sourds dans ce domaine est explicitement prévu :

¹² Réponse au sénateur A. Méric le 23 juin 1986 - *Vivre Ensemble*, n° 13, octobre 1986, p. 25.

¹³ *Vivre Ensemble*, n° 17, avril 1987, p. 19-26.

Les établissements peuvent s'attacher le concours de personnes sourdes disposant des qualifications professionnelles prévues au présent article ou de celle d'aide médico-psychologique. Leur activité peut s'étendre, au-delà du champ d'exercice normal de cette qualification, à des actions concernant l'acquisition et le développement de la communication gestuelle (art. 6).

Il est assez remarquable qu'un texte officiel admette qu'un professionnel puisse intervenir au-delà de la qualification reconnue par son diplôme. C'est prendre en compte le caractère irremplaçable des adultes sourds dans l'éducation des jeunes sourds, mais c'est aussi reconnaître une carence en matière de formation qualifiante.

Il faut noter que ce décret réglemente toujours le fonctionnement des établissements ou services spécialisés actuels, alors que des choix nouveaux en matière de communication dans l'éducation ont été reconnus depuis.

Ce texte a permis aussi le développement de services intervenant en soutien de dispositifs d'intégration. En effet l'intégration scolaire reste l'objectif, comme le rappelle le Rapport annexe à la Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 sur l'éducation :

L'intégration scolaire des enfants et des adolescents est d'une importance capitale dans le processus d'intégration sociale et professionnelle des personnes handicapées.

Cette différenciation des modes de prises en charge suivant le type de déficience, instaurée par le décret de 1988, allait être reprise, à sa manière, par l'Education nationale qui mettait en place des « classes d'intégration scolaire » (CLIS) en école primaire. Leurs objectifs et leur fonctionnement sont décrits par la circulaire de l'Education nationale n°91-304 du 18 novembre 91 :

La CLIS assure ainsi une mission d'intégration qui répond aux objectifs de l'école elle-même et prolonge ceux de l'établissement spécialisé dans le souci commun de limiter les effets ségrégatifs qui peuvent découler d'un placement spécialisé.

Différents types sont prévus, dont les CLIS 2 pour enfants atteints d'un handicap auditif. On y voit clairement que le but essentiel de la CLIS est de permettre le retour en intégration, telle qu'elle est conçue par l'Education nationale : un enfant sourd parlant, au milieu d'enfants entendants :

Afin de favoriser au maximum les possibilités d'intégration des élèves, l'action pédagogique mise en œuvre dans la CLIS visera le développement optimal de la communication en français. A cette fin, une priorité sera donnée aux conditions de réalisation de l'échange oral (lecture labiale, éducation auditive) et de l'utilisation de la langue écrite (lecture, expression écrite) (Annexe CLIS-2, §B).

Et ce n'est que parce qu'ils sont rendus nécessaires par les difficultés qu'ils (les enfants) éprouvent dans le maniement de la langue française orale que la langue des signes ou certains codes spécifiques (...) pourront être utilisés par le maître spécialisé (Annexe CLIS-2, §B).

La LS n'est donc pas utilisée pour elle-même, parce qu'elle correspondrait à la langue de l'enfant ; c'est seulement un outil permettant de surmonter les difficultés d'expression en français oral. Outre le fait que cela constitue une forme très réductrice de la communication, cette conception de la LS comme simple outil exclut qu'elle soit étudiée pour elle-même et limite son usage aux seuls moments où on en a besoin, parce qu'on ne peut pas faire autrement. On est loin d'une classe ouverte sur deux systèmes de référence et de communication.

Ce texte est maintenant abrogé et remplacé par une autre circulaire (n° 2002-113) parue le 30 avril 2002, dans laquelle la référence à la LS disparaît même :

Les élèves peuvent bénéficier pour l'enseignement et le perfectionnement de la parole, dans ses composantes audio-vocales, de l'intervention d'orthophonistes ou de professeurs de sourds.

Quant à l'objectif des CLIS, il est réaffirmé :

La CLIS constitue dans l'école un dispositif d'intégration, non une classe fermée sur elle-même.

3.5 La reconnaissance officielle de l'option bilingue

C'est en 1991, par la loi 91-73 (titre III) du 18 janvier 1991, qu'étaient officialisées les deux types d'approche de la surdité :

Dans l'éducation des jeunes sourds, la liberté de choix entre une communication bilingue - langue des signes et français- et une communication orale est de droit. (article 33)

La parution de ce texte n'a pas été précédée d'un travail préparatoire avec les promoteurs de l'éducation bilingue, les principaux concernés (l'option oraliste étant déjà reconnue). Sa formulation

est donc ambiguë : le terme « communication bilingue » (et non « éducation bilingue ») se prête en effet à plusieurs interprétations.

Deux textes d'application allaient suivre.

Tout d'abord le décret n° 92-1132 du 8 octobre 1992 relatif à l'éducation des jeunes sourds précisait qu'il fallait comprendre que ces deux modes de communication étaient *fondés respectivement soit sur le français oral et écrit, soit sur l'association de la langue des signes française au français oral et écrit* (art. 2).

Le respect du choix de l'enfant ou de ses parents est assuré par la commission départementale de l'éducation spéciale qui *enregistre le choix en faveur de l'un des deux modes de communication (...). Elle propose une orientation conforme à ce choix* (art. 3).

Quant à sa mise en œuvre, les autorités des affaires sociales et de l'éducation nationale, chargées de la mise en place d'établissements ou de services accueillant des jeunes sourds *procèdent au niveau régional à l'inventaire des besoins et des moyens et coordonnent leurs projets en vue de permettre, au même niveau, l'exercice du libre choix du mode de communication* (art. 5).

Il devrait donc être aussi facile, pour les familles, de s'engager dans une option bilingue que dans une option oraliste.

La circulaire n° 93.201 du 25 mars 1993, signée des deux ministères, sur les « Modes de communication reconnus dans l'Éducation des jeunes Sourds », apportait des précisions et modérait cet espoir. Concernant d'abord les rôles des deux langues et de leurs modalités :

La communication bilingue se caractérise par l'apprentissage et l'utilisation de la langue des signes française en association au français. Elle inclut la communication orale (langage, parole, lecture labiale), élément essentiel d'une bonne acquisition de la langue française (parlée, lue et écrite), d'un accès à la culture, d'une insertion sociale et professionnelle réussie (§ I).

La LS ne serait-elle admise que parce l'enfant ne maîtrise pas encore le français ? Elle est réduite à un moyen de communication parmi d'autres :

Le législateur a voulu mettre fin aux querelles du passé et offrir aux jeunes sourds tous les moyens de communication appropriés pour que leur cursus scolaire, universitaire ou de formation professionnelle soit le moins possible entravé par les difficultés graves de compréhension et d'expression qu'ils rencontrent (§ I).

Concernant enfin la mise en œuvre, la circulaire reconnaît explicitement que le choix n'est pas applicable :

En ce qui concerne la communication bilingue, ce choix sera, dans un premier temps, conditionné par la possibilité d'organisation des structures d'accueil et d'enseignement prévoyant des équipes pédagogiques bilingues à la compétence reconnue (§ II).

Or il n'existait pas de telles équipes. Aucune disposition dérogatoire n'a été prévue, même à titre transitoire, pour permettre par exemple à des sourds d'enseigner, après une évaluation de leurs compétences.

Dix ans plus tard, un premier référentiel vient seulement d'être établi, qui devrait permettre d'évaluer la compétence en LS des enseignants, et, pendant ces dix années, aucune nouvelle structure d'enseignement en LS n'a été créée. Les classes bilingues ouvertes par 2LPE et maintenant gérées par des structures associatives locales vivent encore dans la précarité et avec de nombreuses limitations. Par contre l'ambiguïté de la formulation a permis à de nombreux établissements de se déclarer bilingues sans changer fondamentalement leur pratique pédagogique.

3.6 Le rapport de D. Gillot sur « le droit des sourds » et ses conséquences pour la LS

C'est dans ce contexte que s'est déroulée la mission de D. Gillot déjà citée (§ 2). Après 6 mois de consultations, un rapport sans concession, « le droit des Sourds », était publié, en juin 1998, révélant la prise en compte très insuffisante des questions liées à la surdité dans tous les domaines dont celui de l'éducation et de la formation, et les conséquences que cela entraînait chez les sourds, aussi bien dans leur niveau de formation que dans leur insertion sociale et professionnelle. Le rapport faisait 115 propositions pour améliorer cette situation. Parmi celles-ci figuraient :

La reconnaissance du droit d'usage de la langue des Signes (...) assortie de mesures concernant : la reconnaissance académique de cette langue et de son enseignement, la qualification et la professionnalisation des enseignants de LSF, la qualification et le statut des interprètes en LSF et la normalisation de la profession (p. 16). (...), l'enseignement de la LSF à tous les niveaux et la possibilité de la choisir comme seconde langue au

baccalauréat, (...), un plan pluriannuel de développement de l'offre et de la qualité de l'enseignement (p. 79).

On voit que le rapport préconise l'usage de la LS mais que les propositions concrètes ne concernent que l'enseignement de la LS.

Ces propositions, pourtant modérées, paraissaient très avancées par rapport au point de vue de l'Education nationale qui, d'après les déclarations de son ministre Cl. Allègre en octobre 1998, avait encore une vision très réductrice du rôle de la LS, laquelle :

constitue un outil au service de la démutisation des élèves. (...). La langue des signes ne peut être étudiée pour son seul objet¹⁴.

Malgré cela, l'étude de la mise en application des propositions du rapport Gillot a fait l'objet de travaux associant tous les acteurs concernés, au cours de l'année 1999¹⁵. Le groupe de travail consacré à l'éducation a mis en évidence deux logiques d'éducation et donc de scolarisation des enfants sourds, en particulier sur la notion de langue et sur le rôle de la LS. Encore une fois, au lieu de prendre en compte cette situation, d'ailleurs prévue explicitement par la loi de janvier 1991, et de proposer deux types de mesures, le rapport final a voulu regrouper dans un document unificateur des démarches parfois opposées, ce qui a considérablement limité sa portée et sa mise en application.

Cependant, le 12 novembre 1999, D. Gillot, passée du statut de députée à celui de secrétaire d'Etat, faisait un bilan de ces travaux et annonçait plusieurs mesures concernant la LS¹⁶ :

- *Engagement dès 2000 d'un programme d'études et de recherches portant sur les points suivants :*
 - *évaluation des projets éducatifs des enfants sourds en fonction de la pluralité des méthodes et outils d'enseignement ;*
 - *évaluation des effets à long terme des différents modes de communication sur l'intégration sociale et professionnelle des personnes sourdes ;*
 - *harmonisation de la LSF dans le but d'un enseignement structuré ;*
- *Constitution d'un comité scientifique avec le ministère de l'éducation et de la recherche et le ministère de la culture pour :*
 - *définir une validation nationale de la LSF (référentiels d'enseignement, promotion de la recherche pédagogique....) ;*
 - *constituer un réseau labellisé de centres d'enseignement de la LSF ;*
 - *impulser, dans le cadre d'un programme pluriannuel, une augmentation notable du nombre d'interprètes en LSF.*

Les mesures concernant l'harmonisation et la validation de la LS sont effectivement en cours d'application. On voit donc ici émerger un changement d'attitude et de démarche de ce ministère : la présence de la LS est acceptée dans l'éducation, pour des raisons de droit et pour répondre à un besoin urgent. Se posent alors les questions pratiques de son enseignement, de son évaluation et de son influence.

D'autre part, le rapport Gillot a probablement contribué à la réactivation de nouvelles démarches parlementaires en faveur de la reconnaissance de la LS :

- En avril 1999, F. Bayrou, Ph. Douste-Blazy et le groupe UDF déposent une proposition de loi pour la reconnaissance du droit d'usage de la langue des signes française.
- En décembre 1999 : G. Hage pour le PC dépose une proposition de loi tendant à la reconnaissance de la Langue des signes française, le groupe communiste du Sénat faisant de même en juin 2000.

Le 5 mai 1999, rencontrant une délégation menée par la FNSF¹⁷, un conseiller du ministère de la Culture et de la Communication se déclarait favorable à l'inscription de la LS dans le cadre de la charte européenne des langues régionales et minoritaires. Il reconnaissait par ailleurs que les blocages de la part du ministère de l'Education nationale provenaient en grande partie de l'absence d'écrit dans la LS, ce qui n'en faisait pas une véritable langue.

¹⁴ Réponse à une question écrite d'A. Bocquet – JO AN(Q) n° 41 du 12 octobre 1998.

¹⁵ Tous les documents concernant le rapport lui-même, les travaux des commissions, le document de synthèse et les mesures préconisées sont disponibles sur le site internet de l'ANPES : <http://membres.lycos.fr/anpes/>

¹⁶ *Orientations et premières mesures retenues par Mme Dominique Gillot suite aux trois groupes de travail sur l'amélioration de la vie des personnes sourdes – Secrétariat d'Etat à la santé et à l'action sociale – 12 novembre 1999.*

¹⁷ FNSF : Fédération Nationale des Sourds de France.

Concernant le handicap en général, les pouvoirs publics avaient élargi la notion d'intégration scolaire en l'étendant aux préadolescents et adolescents présentant des handicaps au collège et au lycée (circulaire n°95-124 du 17 mai 1995) et en prônant l'ouverture :

La démarche d'intégration scolaire des élèves présentant des handicaps doit être abordée pour chaque collège ou chaque lycée, en excluant tout a priori et tout dogmatisme et en faisant montre de la plus grande souplesse. Cette démarche est indissociable de la mission assignée au système éducatif d'offrir à chaque enfant la possibilité de développer sa personnalité, de s'insérer dans la vie sociale, culturelle et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté.

Cependant, une mission conjointe des inspections générales de l'éducation nationale et des affaires sociales devait confirmer, dans le cas général du handicap, les observations du rapport Gillot pour les sourds. Elle publiait à son tour un rapport, en mars 1999, mettant en évidence des carences importantes en matière de scolarisation des adolescents handicapés, que ce soit en intégration individuelle ou en structure d'intégration collective.

Aussi le 3 février 1999 S. Royal, ministre de l'enseignement scolaire, présentait un plan de relance en faveur de la scolarisation des enfants et adolescents handicapés. Il était destiné à inverser la tendance constatée, et en premier lieu à assurer une continuité éducative. Il proposait d'élargir un dispositif d'intégration collective en collège et lycée, les UPI (unités pédagogiques d'intégration), en les ouvrant en particulier aux élèves sourds. D'autre part, il prévoyait de développer le recrutement d'auxiliaires d'intégration.

Nous relevons cette proposition car nous verrons que le type d'organisation scolaire a une influence directe sur le rôle que peut jouer la LS dans la scolarité. Avec les UPI, il devient possible de prolonger dans le secondaire des classes en LS existant en primaire.

Ceci était concrétisé par plusieurs textes :

- La circulaire n° 99_187 du 19 novembre 1999, qui rappelle les devoirs du système scolaire en matière d'intégration scolaire, celle-ci étant un moyen de l'intégration sociale.
- Le plan Handiscol, présenté en février 2000.
- La circulaire n°2001-035 du 21 février 2001, qui organise la scolarisation des élèves handicapés dans les établissements du second degré et le développement des unités pédagogiques d'intégration (UPI). Il s'agit bien d'un objectif final d'intégration individuel, même s'il est prévu des accueils collectifs pouvant aller jusqu'à 10 élèves par niveau.

3.7 La reconnaissance de la LS dans la scolarité

Enfin, le ministère de l'Education nationale à son tour modifiait de manière fondamentale son point de vue sur la LS, comme le montre la déclaration de J. Lang, le 25 novembre 2001, à l'occasion de la 200^e émission de « l'œil et la main » :

La Langue des Signes doit être reconnue comme une langue à part entière et comme telle, faire l'objet de référentiel. Un comité spécialisé y travaille. Par ailleurs, elle fera l'objet d'évaluation de compétences, des maîtres et des élèves. Je crois qu'il ne peut y avoir de reconnaissance à moitié : ou bien on accorde plein droit de cité à la Langue des Signes dans notre système d'éducation, et à ce moment-là il faut prendre les mesures nécessaires, techniques, scientifiques, intellectuelles. C'est ce que j'ai demandé. De même, j'ai demandé que dans nos instituts de formation des maîtres, la langue des signes puisse, enfin, occuper une vraie place. (...)

Un premier outil pédagogique, visant à évaluer les compétences communicationnelles en LS, a ainsi été élaboré avec l'aide du Centre International d'Etudes Pédagogiques et d'un comité d'experts, en adaptant à la LS un référentiel déjà validé pour les langues européennes. Au cours de l'année 2002, une trentaine d'établissements accueillant des élèves sourds ont été sollicités pour valider cet outil.

Au-delà de l'outil, il faut relever l'importance que le ministre a voulu donner à sa présentation officielle le 13 février 2002. Citant les principaux jugements erronés portés contre la LS lors du congrès de Milan en 1880, il situait sa démarche comme un acte de réparation symbolique d'une injustice et mettait en avant les qualités de la LS, à différents niveaux. Enfin il justifiait son usage par une triple légitimité, éducative, pédagogique et culturelle, parlant même de la possibilité d'*organiser tout au long de la scolarité, un enseignement en langue des signes ou une reprise partielle en LS des cours traditionnels*, ce qui est tout à fait nouveau dans l'Education nationale.

3.8 Les enseignants sourds

Nous avons centré cet historique concernant la LS, sur la place et l'usage qui lui étaient attribués dans le dispositif éducatif. Avant d'en faire l'analyse, il est nécessaire de s'intéresser également à la place faite aux locuteurs de cette langue, les adultes sourds, notamment les enseignants sourds. Leur place est encore très réduite. Les sourds ont été exclus explicitement de la fonction d'enseignant pendant une très longue période, à la suite du congrès de Milan. Ils le sont encore, de fait, le système scolaire n'arrivant pas à amener assez de sourds aux niveaux et aux diplômes permettant de remplir cette fonction. D'autre part leur titularisation est encore problématique dans l'Education nationale.

Il faut rappeler que si, en 1976, un arrêté ministériel, signé de René Lenoir, permet aux personnes sourdes de réintégrer l'enseignement dans les structures dépendant du ministère de la Santé, il n'en est pas de même dans l'Education nationale.

Ainsi un arrêté du 20 janvier 1980, sur l'application de l'article 27 de la loi de 1975 en faveur des handicapés, concernant la candidature d'une personne handicapée à un emploi de l'Etat, définit *les maladies et affections incompatibles avec l'admission à certains emplois relevant du Ministère de l'Education*, parmi lesquelles il cite la surdité. Les sourds ne peuvent donc pas accéder *aux emplois d'inspection, de direction, d'enseignement, d'éducation d'information et d'orientation et de surveillance dans les établissements ou services relevant du ministère de l'éducation*.

Si on n'en est plus là actuellement, des blocages existent encore. En effet le décret 79-479 du 19 juin 1979 a institué une commission nationale d'aptitude qui statue sur les dossiers de candidatures au CAPES. Or cette commission refuse régulièrement les candidats sourds, sous prétexte que *ne peuvent être déclarés aptes aux fonctions d'enseignement que les candidats dont le handicap est compatible avec un enseignement à tous types d'élèves*. Or ces candidats sourds *ne peuvent enseigner qu'à des élèves sourds et muets*, à moins de faire la preuve qu'ils parlent bien et qu'ils peuvent suivre une communication orale. Il s'agit donc bien d'un problème de langue et de communication. Il faut noter qu'on n'imagine pas qu'un sourd puisse enseigner à des élèves entendants avec un interprète, alors que la situation inverse est courante : un grand nombre des établissements se disant bilingues emploient des professeurs entendants ne maîtrisant pas assez la LS et faisant donc appel à un interprète. Ainsi les deux langues n'ont pas le même statut. Les candidats sourds sont donc renvoyés vers la formation au CAPEJS, certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement des jeunes sourds, qui ne permet d'enseigner que dans les structures dépendant des Affaires sociales.

Dès avril 1983, à l'initiative de 2LPE, un projet de formation pédagogique des "intervenants scolaires sourds" rédigé par Ch. Cuxac était présenté aux ministères¹⁸.

Un an plus tard, pour répondre au besoin créé par l'ouverture de classes bilingues, 2LPE décidait de mettre en œuvre une « formation d'enseignant en LSF » et présentait ce projet aux deux ministères en mai 1984. Le ministère répondait, en janvier 1985, par un simple projet de formation de moniteur de la LS, « *technicien de la compensation du handicap* ». Ce n'est donc pas la reconnaissance de la LS qui posait problème, mais la capacité des sourds à enseigner dans cette langue.

Pourtant, à la même date, en ouvrant la classe bilingue de Poitiers, l'inspecteur Nédélec signalait qu'au-delà même des raisons purement pédagogiques qui justifient la présence d'un enseignant sourd, celui-ci doit être un instituteur comme les autres :

*Il est extrêmement important que les enfants sourds s'aperçoivent, dès qu'ils sont à l'école, qu'un adulte, sourd comme eux, a un statut égal à celui des autres adultes*¹⁹.

Le texte conjoint Education nationale-Affaires sociales de 1985, déjà cité, prônait lui aussi leur intervention dans l'éducation :

L'intervention précoce et continue des adultes sourds s'impose comme la seule solution envisageable dans l'optique du bilinguisme. (§ 2.4, p. 12)

Mais il le faisait dans des termes qui illustrent combien il allait falloir changer les mentalités :

Même si elle paraît parfois dangereusement révolutionnaire et pénible à supporter pour certains, la présence des adultes sourds dans le système éducatif devient logiquement un impératif. (§ 4.3, p. 21)

Nous avons déjà relevé que l'annexe 24 quater du décret 88-423 d'avril 1988 prévoit le recrutement de personnes sourdes, pour *des actions concernant l'acquisition et le développement de la communication gestuelle*, mais avec un statut d'éducateur et non d'enseignant.

Le Guide Handiscol, publié en 2000²⁰, reconnaît pudiquement des difficultés :

¹⁸ *Vivre Ensemble*, n° 6, février 1985, p. 32-39.

¹⁹ Conférence de presse Poitiers 1^{er} octobre 1984 – *Vivre Ensemble*, n° 5, décembre 1984, p. 26.

Le recrutement d'enseignants sourds qualifiés en LSF et en pédagogie est plus long à réaliser car il pose des problèmes de formation et de certification.

Mais il ne précise pas la cause de ces problèmes.

Il distingue ensuite les deux types d'enseignants (chap. III, p. 35) :

- L'enseignant de LSF :
En règle générale, il s'agit d'un professionnel sourd, expert en LSF qui enseigne la communication non verbale et la langue des signes. Il intervient auprès des élèves. Il peut également assurer cet enseignement auprès des professionnels, des parents et quelquefois auprès des élèves entendants dans les écoles d'intégration.
- L'enseignant bilingue chargé de l'enseignement en LSF :
Il s'agit d'un enseignant sourd ou entendant, qui a pour mission d'enseigner certains contenus didactiques en LSF. Enseignant bilingue, doublement compétent, il permet notamment de favoriser des transferts entre les deux langues.

Actuellement, le CNEFEI²¹, outre une formation au CAPSAIS, certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaire, ouverte aux enseignants déjà titulaires de l'Education nationale (donc entendants), propose une formation en cours d'emploi d'« enseignants experts en LSF ».

En résumé, très peu de sourds accèdent aux fonctions d'enseignants reconnus comme tels. Les rares enseignants sourds sont soit confinés aux premiers niveaux scolaires (maternelle), où l'enseignement vise le développement du langage, de l'autonomie et de la socialisation, soit spécialisés dans l'enseignement de la LS. Le premier séminaire d'enseignants de LS scolaire qui s'est tenu à Toulouse en mai 2002 et qui a réuni une cinquantaine d'enseignants sourds a mis en évidence la diversité de leurs statuts.

4 Analyse

4.1 Bilan

4.1.1 La situation de la LS

Ce qui caractérise la situation actuelle de la LS, aussi bien dans les textes que sur le terrain dans les structures scolaires, c'est la variété des places et des rôles qui lui sont attribués. On peut trouver tous les cas de figure :

- absence totale de LS dans les options purement oralistes en intégration individuelle totale,
- outil de communication, plus ou moins utilisé, dans les activités extra-scolaires (soutien, internat) ou dans la classe,
- langue enseignée, parfois pour des motifs discutables (éviter aux élèves la difficulté d'une deuxième langue étrangère)
- langue d'enseignement, soit parce qu'on ne peut pas faire autrement, les autres méthodes ayant échoué, soit par choix cohérent avec l'option éducative bilingue des familles.

Même dans ce dernier cas, on trouve encore une grande variété, dans les temps réservés à cette utilisation ainsi que dans le statut des professionnels chargés de cet enseignement.

Les structures où la LS est clairement la langue de communication dans la classe sont extrêmement rares, moins d'une dizaine en France, la plupart au niveau de l'école élémentaire, quelques-unes en collège. Leur existence est précaire, souvent liée à l'engagement personnel d'un professionnel, qu'il soit éducateur, enseignant, chef d'établissement ou inspecteur d'académie.

Il faut rappeler que, pour le législateur, *la communication bilingue se caractérise par l'apprentissage et l'utilisation de la langue des signes française en association au français. Elle inclut la communication orale*²² (§ I).

Aussi les établissements ou les services qui ont fait le choix d'un mode de communication bilingue doivent préciser, dans leur projet éducatif (§ III.1.a) :

²⁰ Handiscol – *Guide pour les enseignants qui accueillent un élève sourd*, Ministère de l'Education nationale, avril 2000

²¹ CNEFEI : Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée.

²² Circulaire n° 93-201 du 13 mai 1993 (Education nationale et Affaires sociales).

- la place réservée à l'appropriation de chacun des deux modes de communication (orale et gestuelle) et les méthodes utilisées pour atteindre cet objectif;
- le temps réservé à l'enseignement de chacune des deux langues en tenant compte des orientations ou des programmes officiels et de la nécessité de séquences de renforcement;
- les modalités d'utilisation et le rôle de chacune des deux langues dans les temps scolaires, éducatifs et familiaux.

On voit donc qu'il y a une grande latitude, chaque service pouvant établir ses propres modalités.

4.1.2 L'évolution

Concernant le droit d'existence de la LS dans l'éducation, on est passé, au cours des 20 dernières années, du rejet presque total à une acceptation générale. Cependant si on considère son statut et son utilisation réelle, l'évolution est beaucoup moins marquée.

Nous avons vu que des projets de reconnaissance officielle de la LS ont régulièrement été proposés par des députés, mais qu'aucun n'a été examiné. Quant à sa reconnaissance dans le système scolaire, elle n'a été proclamée que très récemment (février 2002) par le ministre de l'Education nationale, et uniquement comme matière enseignée, mais aucun texte n'est encore venu officialiser cette décision ni en préciser les implications.

Si on peut considérer que l'usage de la LS dans la prise en charge des enfants sourds s'est fortement développé, il reste souvent limité à l'éducation et à la vie extra-scolaire. Dans la scolarité elle-même, seules les modalités de l'enseignement de la LS sont en cours d'élaboration (référentiel, outils d'évaluation, documents pédagogiques, formation des enseignants). L'enseignement en LS n'a pas vraiment progressé, alors que les structures (CLIS, UPI) le permettent en théorie. Au contraire, la politique d'intégration individuelle permet d'utiliser la LS mais avec de fortes contraintes et par le biais d'un interprète, ce qui s'oppose à l'utilisation de la LS par le professeur et à la constitution de classes en LS. La LS est alors réduite à un outil de transmission d'information, rendant accessible le message de l'enseignant. Il s'agit d'un rapport individuel du jeune sourd à la LS et non d'une langue utilisée avec des pairs. Ce n'est qu'au sein de certains établissements dépendant des Affaires Sociales que l'on peut observer une évolution vers la constitution de « classes bilingues », ce terme recouvrant cependant des réalités différentes.

Enfin on aura noté que les divergences entre les deux ministères commencent seulement à se réduire. Concernant la place des professionnels sourds, la différence est encore très marquée ; en particulier, le nombre d'enseignants sourds dépendant directement de l'Education nationale reste infime.

On constate donc que la LS est encore peu utilisée dans la scolarité et que cette situation n'évolue que très lentement, alors que par ailleurs le bilan de la scolarité des élèves sourds est encore très insatisfaisant. Il paraîtrait donc logique que l'Education nationale cherche à développer l'enseignement en LS, comme alternative à l'approche oraliste, pour tenter d'améliorer la situation. Or ce n'est pas le cas. Il y a là un paradoxe dont il faut rechercher les causes. Nous allons faire le bilan des craintes qui sont exprimées à propos de la LS, puis nous verrons quelles sont les difficultés réelles de son utilisation, difficultés liées en fait à la conjoncture actuelle et pouvant donc être surmontées. L'enseignement en LS présente cependant des particularités bien spécifiques que nous présenterons. Pour conclure cette partie, nous nous demanderons si ces spécificités constituent un handicap ou si, au contraire, elles ne seraient pas un atout pour révéler des questions pédagogiques débordant le cadre de la surdité et pour suggérer des démarches généralisables à tous les élèves.

4.2 Les craintes à propos de la LS

Les craintes explicites que suscite l'usage de la LS dans l'éducation et dans la scolarité sont de différentes natures.

Les premières craintes concernent les difficultés d'acquisition de la LS par l'enfant sourd dont les parents sont le plus souvent entendants et ne connaissent pas la LS. De ce fait, ils seraient de mauvais modèles linguistiques. Il faudra alors faire appel à des sourds pour recréer les conditions d'acquisition naturelle du langage, et donc à une organisation particulière²³, ce qui est vu comme un obstacle à l'intégration.

²³ C'est le rôle des SAFEP, Services d'accompagnement familial et d'éducation précoce.

Il est vrai que la formation des parents pourrait être fortement améliorée, aussi bien l'accessibilité aux cours, que le contenu de la formation : au lieu de viser une maîtrise de la langue des signes, ce qui ne peut pas être obtenu à court terme, la formation devrait tendre à apporter rapidement aux parents une compétence de communication adaptée à l'âge de l'enfant. D'autre part, l'intervention d'adultes sourds auprès des familles, loin d'être une contrainte, est au contraire un facteur essentiel dans la compréhension de la surdité par les parents et donc dans leur processus d'acceptation de cet enfant sourd. Enfin et surtout, la communication visuo-gestuelle est la seule modalité permettant de respecter le processus normal de développement langagier d'un enfant qui n'entend pas. Toute autre approche induit forcément un retard dans l'acquisition du langage, ce qui ne peut pas être sans conséquence.

La LS elle-même n'est plus soupçonnée de ne pas être une vraie langue, mais elle n'a toujours pas le même statut que le français. L'absence de modalité écrite la pénalise. Son caractère iconique fait encore craindre qu'elle ne permette pas l'abstraction, malgré les travaux des linguistes sur ce sujet (Cuxac, 2000). Elle ne serait pas assez précise, pas assez riche dans les domaines techniques et sa variabilité géographique serait source de perturbation pour les élèves. C'est méconnaître les capacités d'évolution, d'enrichissement et même d'harmonisation d'une langue dès lors qu'elle est réellement utilisée. Il suffit de voir comment le vocabulaire consacré à la pédagogie ou à la santé s'est rapidement développé dès que des professionnels sourds sont devenus acteurs dans ces deux domaines. L'adoption du référentiel de la LS et la possibilité d'enseigner la LS comme langue vivante a accéléré ce mouvement de normalisation : des études sur les néologismes en LS, particulièrement en milieu scolaire, qui étaient menées par des associations ou par des chercheurs, sont maintenant reprises par des organismes de l'Education nationale (IUFM de Toulouse, CNEFEI, universités,...).

L'utilisation de la LS dans l'éducation fait craindre que son acquisition, beaucoup plus facile, pour un enfant sourd, que celle du français, ne se fasse au détriment de celui-ci. S'il s'agit de l'écrit, cette crainte est curieuse quand on connaît le fort degré d'illettrisme chez les sourds ayant eu une éducation basée sur la seule langue française. Quant au français oral, on peut penser, au contraire, que maîtriser très jeune une langue favorise toute acquisition d'une autre langue.

Cependant, l'absence d'oral fait craindre des difficultés pédagogiques pour l'apprentissage du français écrit, comme l'illustre ce commentaire émanant de la Direction de l'enseignement scolaire en réaction au texte de synthèse du groupe de travail sur le rapport Gillot (octobre 1999) :

Il n'est pas envisageable de demander à un enfant, qu'il soit sourd ou entendant, de dissocier totalement les deux langues servant de support à la communication : celle qui est utilisée lorsque l'on est en présence de son interlocuteur (communication orale ou gestuelle) et celle qui est mobilisée dans la situation de communication différée rendue possible par l'écriture. Cette question ne peut être éludée même si reste ouvert le débat sur la nature des relations entre langue orale et langue écrite dans le processus d'apprentissage de la lecture.

Il faut signaler que le ministère a évolué sur ce point, puisque, dans le référentiel sur la LS, on assimile l'enregistrement en vidéo d'un discours en LS à une trace écrite ; la LS peut donc être utilisée en communication différée.

Du fait de cette absence de forme écrite de la LS, le bilinguisme français-LS apparaît très complexe :

D'autre part, l'une des spécificités de la LSF est qu'elle est une langue de communication qui ne s'écrit pas. Son originalité par rapport à la langue française tient à ce que, tant par sa morphologie que par sa syntaxe, elle engendre la production de sens sur un mode très différent. En conséquence pour permettre à un enfant sourd d'être véritablement bilingue, c'est-à-dire d'acquérir une réelle maîtrise de la langue française et d'accéder sur le plan conceptuel à l'accès à la signification dans ces deux langues si différentes, il est nécessaire de former des enseignants capables de l'accompagner attentivement dans l'accès à un bilinguisme si complexe et si radicalement original, et pas seulement des enseignants de LSF.

On ne peut que souscrire à l'affirmation qu'une scolarité visant à former des jeunes sourds bilingues ne se limite pas à ajouter un enseignement de la LS au programme ordinaire. Cependant le bilan des quelques expériences de classes en LS ne fait pas ressortir une telle complexité dès lors que les exigences de cohérence de la scolarité et de compétence des enseignants ont été respectées.

4.3 Les obstacles

Au delà de ces craintes a priori sur la LS, il existe un certain nombre d'obstacles qui s'opposent objectivement au développement et à la mise en œuvre d'une scolarité en LS.

4.3.1 Les obstacles à l'évolution

- Une faible demande

On pourrait s'étonner de la faible pression exercée par la communauté sourde ou par les parents en faveur d'une évolution plus rapide.

Seulement 4% des jeunes sourds, de naissance ou de la première enfance, ont des parents sourds²⁴. Les adultes sourds ne sont donc pas directement concernés par la scolarité des enfants sourds. Quant aux associations les représentant, elles ont souvent d'autres priorités, plus sociales. De plus, on peut penser que la difficulté d'accès à l'information, la nécessité de connaître les textes et de maîtriser l'écrit ont été des éléments pénalisant, surtout lorsqu'il s'agit d'argumenter auprès de spécialistes de l'instruction ou de la pédagogie. Cependant, cette situation est en train de changer.

Les parents entendants découvrent les questions de la surdité au moment du dépistage de celle-ci chez leur enfant ; ils sont alors pris en charge et orientés, par le milieu médical, vers une démarche de réparation et de rééducation qu'ils n'ont pas de raison de remettre en cause a priori, celle-ci prétendant restituer l'enfant qu'ils ont imaginé et désiré. D'autre part, le choix de la LS affirme la surdité de l'enfant, alors qu'ils voudraient la nier. Et la coopération avec des sourds, qui permettrait à l'enfant d'acquérir la LS, peut faire craindre aux parents de se faire « voler » leur enfant par une communauté sourde dont il se sentirait plus proche que de sa famille. Aussi ce n'est souvent qu'en constatant des troubles du comportement, des retards du langage ou des difficultés d'apprentissage de l'écriture, que les parents recherchent une autre voie. Evidemment, celle-ci sera plus difficile à mettre en œuvre après la petite enfance que si elle avait été choisie dès la naissance.

- Le modèle unique d'intégration

La crainte d'une remise en cause du modèle français d'intégration par une approche communautariste est encore très pesante. Des évolutions se font sentir à propos des langues régionales. L'arrêté du 19 avril 2002 sur les établissements « langues régionales » précise par exemple :

L'enseignement bilingue par la méthode dite de l'immersion se caractérise par l'utilisation principale de la langue régionale, non exclusive du français, comme langue de l'enseignement.

Cependant cette évolution n'a pas encore atteint la LS. Au contraire, tous les textes de l'Education nationale visent à promouvoir l'intégration individuelle, par crainte de l'exclusion qu'entraînerait tout autre dispositif (circulaire 2002-111 du 30 avril 2002 sur les dispositifs d'adaptation et d'intégration scolaires) :

L'ensemble des textes organisant aujourd'hui ces dispositifs s'inscrivent tous dans une même dynamique : mettre un terme à une logique de filière qui a conduit trop longtemps à enfermer les élèves perçus comme "différents" dans des classes ou sections "spéciales" sans qu'ils aient de réelles chances de rejoindre un cursus commun (p. 2).

Il y a confusion entre obligation et possibilité, entre la notion de filière, condamnable si c'est un carcan d'où ne pourraient sortir les élèves à qui ça ne convient pas, et l'existence de dispositif cohérent et pérenne, qui garantit que l'élève pourra suivre une scolarité en LS de la maternelle à la terminale si c'est le choix des familles. Les dispositifs collectifs (CLIS, UPI) existent, certains étant même spécialisés pour déficients auditifs (CLIS 2), mais ce sont des *solutions alternatives*, proposées *si, après une étude approfondie de la situation, des difficultés importantes rendent objectivement cette intégration impossible ou trop exigeante pour l'élève* (p. 2). La volonté de parcours différenciés est affirmée mais la même démarche est appliquée à tous les handicaps. Or, si pour les autres handicaps, la situation idéale est peut-être l'intégration individuelle quand elle est possible, dans le cas de la surdité et de l'option LS, c'est la constitution de classes de sourds qui convient.

- La double tutelle

Rappelons enfin que le partage de compétence entre deux ministères, en France, en matière d'attribution de diplômes, de gestion d'établissements et de financement ne facilite pas le changement. Ceci est particulièrement vrai dans le cas de l'option bilingue qui a pour effet, par l'action sur la langue, de démedicaliser la surdité et de ramener sa prise en charge dans le domaine de l'éducation. Se pose alors la question du secteur compétent, Santé ou Education, pour financer cette action combinée de prévention et d'éducation.

²⁴ Sources : guide Handiscol, chap. II § 2.1 p. 15.

4.3.2 Les obstacles à la mise en œuvre : difficultés conjoncturelles

Même lorsque les appréhensions sur l'approche bilingue sont dépassées, il reste un certain nombre de difficultés pour sa mise en œuvre. Par exemple, dans l'académie de Toulouse, la circulaire rectorale du 24 janvier 2001 relative à l'accueil des élèves sourds dans les établissements ordinaires, définit un objectif clair :

Dans les établissements proposant le bilinguisme, l'objectif est de pouvoir proposer un enseignement disciplinaire et direct en LSF dans une classe spécifique. (§ IV.a)

Elle décrit ensuite l'organisation de cet enseignement. Cependant, malgré cet objectif non ambigu, le texte est obligé de prévoir des dispositions transitoires dérogatoires, en les justifiant :

Les dispositifs mentionnés dans la présente circulaire feront l'objet d'aménagements dans leur mise en place pour tenir compte notamment de la question du vivier d'enseignants et du recrutement, de la compétence des personnels à enseigner dans les disciplines de recrutement en LSF et des effectifs d'élèves par niveau. (§ XII)

Nous allons essayer de déterminer l'origine de ces problèmes.

La constitution d'équipes pédagogiques bilingues est la principale difficulté :

- Les enseignants entendants n'ont pas la compétence suffisante pour enseigner en LS. En effet cela demanderait une longue formation que ne donne pas du tout la spécialisation au CAPSAIS.
- Il n'y a pas d'enseignants sourds titulaires de l'Education nationale, pour plusieurs raisons : peu de sourds accèdent au niveau universitaire ; la commission nationale qui statue sur la compatibilité de leur handicap avec la fonction d'enseignant rejette leur candidature ; à l'école élémentaire, le statut même des professeurs des écoles les empêche d'être responsables d'une classe pour des raisons de sécurité. Les seules solutions consistent donc à constituer des binômes sourd-entendant, ce dernier étant responsable de la classe. Dans ce cas, l'enseignant sourd voit souvent son domaine d'intervention limité à l'enseignement de la LS. Dans le secondaire, des sourds ont pu être recrutés comme maître-auxiliaires, mais ce type de recrutement est maintenant terminé. Enfin le diplôme CAPEJS leur permet d'enseigner dans des structures dépendant du secteur Santé (établissements spécialisés ou services de soutien). Si le problème lié à la compétence disciplinaire des sourds devrait diminuer progressivement, le problème des statuts semble plus difficile à résoudre dans le cadre lourd de l'administration de l'Education nationale. Enfin on observe une certaine résistance à considérer comme de vrais enseignants compétents des professionnels qui font des fautes d'usage en français.
- Quant aux interprètes, leur petit nombre et le manque de spécialisation pour l'interprétation en situation scolaire rend problématique l'enseignement via un interprète. Là aussi les choses devraient s'améliorer. Il faut cependant faire plusieurs remarques au sujet de l'interprétation scolaire : il n'est pas souhaitable de faire appel à un interprète au niveau des classes élémentaires ; le suivi d'un enseignement interprété est rapidement fatiguant pour les élèves ; enfin l'enseignement via une tierce personne est beaucoup moins satisfaisant que la relation pédagogique directe. Donc l'appel à des interprètes ne doit être fait qu'en complément d'un enseignement effectué principalement de manière directe en LS.

La deuxième difficulté concerne les élèves :

- Dans la situation actuelle, il est difficile de constituer des groupes d'élèves suffisamment nombreux ; cela est lié à la difficulté, pour les parents, d'opter pour l'enseignement en langue des signes, par manque d'information ou par crainte de n'avoir pas une garantie de continuité de ce type de pédagogie sur toute la scolarité. D'autre part les élèves sont rarement orientés vers des structures bilingues, du fait de l'idéologie dominante. Une meilleure information des parents et des établissements, ce qui suppose une volonté politique, résoudrait ce problème.
- Il est difficile de constituer des groupes homogènes, le choix des parents pour l'option bilingue étant souvent tardif, après un constat d'échec. D'autre part, les élèves venant d'options oralistes n'ont généralement pas une maîtrise suffisante de la LS. Même lorsque la LS est leur langue usuelle de communication (cas des enfants de parents sourds, par exemple), ils ne savent pas l'utiliser en classe, c'est-à-dire en situation d'apprentissage. Il est souvent nécessaire de mettre en place un renforcement du niveau de LS. Il y a donc un décalage notable entre les élèves progressant dans une filière en LS et les élèves la rejoignant en cours de scolarité.

Ces deux éléments ont bien sûr des répercussions sur la pédagogie. Leur effet devrait disparaître avec le développement de l'enseignement en LS.

La mise en place de structures d'intégration collective fait souvent appel au partenariat d'organismes à gestion associative, habituellement agréés pour des prestations de soins et de soutien. Leur financement est donc réalisé par l'Assurance maladie. Dans le cas d'un enseignement en LS, si les besoins de soutien sont plus limités, ce partenariat reste nécessaire pour contourner les problèmes de statut des professionnels sourds, pour prendre en compte les problèmes de niveau des enfants et pour assurer des activités extra-scolaires liées à l'acquisition et à l'enrichissement de la langue des signes ou à l'accompagnement des familles. Ces activités ne constituent plus vraiment des soins, ce qui pose alors le problème du financement de ces services.

Enfin l'activité même d'enseignement en LS étant innovante, sa mise en œuvre pose encore des problèmes structurels, pédagogiques et linguistiques :

- L'accueil de jeunes sourds et d'enseignants sourds dans un établissement ordinaire nécessite de repenser l'organisation de la circulation de l'information ainsi que la communication dans l'établissement. On proposera par exemple des ateliers de sensibilisation à la LS pour les élèves entendants ou une réelle formation au personnel.
- Sur le plan pédagogique, outre les questions de fond que nous allons aborder, des dispositions particulières doivent être prises pour respecter l'accès purement visuel des élèves à l'information et pour permettre une communication visuelle entre eux. On peut souligner le manque d'outils pédagogiques et de ressources documentaires adaptées. D'autre part, l'enseignement de la LS, comme matière, n'a pas encore de programme établi (progression, pédagogie), mais l'expérience acquise dans les différentes classes en LS commence à être formalisée (Brugelle, 2003). Quant aux outils d'évaluation, les travaux en cours sur le référentiel sont un premier pas vers leur constitution.
- Concernant la LS elle-même, sans exagérer la question du vocabulaire technique, qui ne pose pas de réel problème si l'enseignant est sourd et compétent, il est quand même souhaitable de mener un travail systématique autour des néologismes et de la construction de lexiques (inventaire, validation, harmonisation, diffusion), ce qui facilitera la circulation des élèves entre établissements, ainsi que les échanges pédagogiques.

4.3.3 Les obstacles à la mise en œuvre : difficultés intrinsèques

Si on peut penser que les problèmes précédents trouveront une solution après une période de mise en place de la scolarité en LS, ce type de scolarité gardera cependant une certaine spécificité dans trois domaines :

- Pédagogique.

On est dans une situation très originale : l'enseignement, les échanges, la réflexion se font dans une langue, qui est uniquement parlée, alors que d'autres activités, l'accès aux documents, la prise de note, une partie de l'expression et une partie des évaluations se font dans une autre langue qui, elle, n'est que partiellement accessible. De même, il est nécessaire de définir les rôles du français et de la LS et le contenu de leurs enseignements respectifs. Enfin la question déjà évoquée de l'acquisition du français reste centrale. Quel objectif de compétence faut-il viser, quelle progression cet apprentissage doit-il suivre et quelle pédagogie doit-on mettre en œuvre ?

L'équivalent du cours de français chez les élèves entendants est ici réparti sur deux matières, la LS et le français, enseignées séparément et de manière coordonnée.

C'est donc en LS que :

- on mènera les activités visant à développer les capacités langagières (structuration, abstraction, conceptualisation, métacognition, argumentation, précision du vocabulaire...)
- on travaillera l'ensemble des éléments qui interviennent dans l'apprentissage de la lecture (perception, discrimination, espace, temps, logique, précision, étude des structures linguistiques...). Certains de ces éléments seront repris en français (discrimination, structures linguistiques).

L'approche pédagogique consiste à faire entrer les enfants séparément dans les deux langues, avec une progression différente. Ce n'est que plus tard, lorsque l'enfant maîtrisera suffisamment la LS et sera assez mûr pour des activités métalinguistiques, qu'un travail plus systématique de comparaison des deux langues pourra intervenir. Si, là aussi, une importante recherche pédagogique est à mener, l'expérience acquise dans les premières classes en LS et les résultats obtenus par les élèves montrent que la faisabilité de cette approche ne fait pas de doute (El Khomsi, 2003).

- Structurel.

Au-delà des simples problèmes techniques, la présence dans un établissement, de personnes, professeurs ou élèves, ne parlant pas la même langue que la majorité de l'établissement est originale

et met au premier plan les questions de langue et de communication lors de chaque activité commune.

- Social.

Quelle que soit la qualité de l'éducation reçue et malgré les améliorations à venir dans les médias (sous-titrage, chaîne de télévision ou Web-TV en LS), les sourds restent pénalisés dans l'accès aux informations et aux connaissances, dans un monde d'entendants. Aussi, les jeunes sourds présentent souvent des lacunes en connaissances générales. La pédagogie doit alors prendre en compte un niveau de culture générale qui ne reflète pas les capacités des élèves et qui provoque, chez l'enseignant, un souci permanent d'explicitation des notions ou de renforcement des connaissances.

Malgré la forte spécificité de l'enseignement en LS à des élèves sourds, on peut penser qu'une recherche pédagogique, s'appuyant sur une évaluation détaillée des différentes expérimentations de cet enseignement, apporterait des réponses tout à fait opérationnelles.

5 Conclusion

Avant même de vouloir intégrer les jeunes sourds, le dispositif scolaire ordinaire doit intégrer l'enseignement en LS, dans toutes ses dimensions : la pédagogie, la langue qui la supporte, les enseignants qui en sont locuteurs et les élèves. Nous avons vu que ce n'est pas encore le cas. On assiste même à un paradoxe qui pourrait avoir des conséquences dramatiques : la LS est de plus en plus admise ; elle va bientôt être enseignée et évaluée comme les autres langues. En même temps, il y a de moins en moins de bons locuteurs naturels, du fait de l'intégration individuelle et de la disparition des internats. Une langue n'est pas qu'un outil de transmission d'information. Elle doit être ancrée dans une communauté et dans la vie quotidienne. Elle doit s'échanger dans des situations variées, entre des locuteurs d'âge et de conditions différents, à différents registres. Ces conditions ne sont pas remplies actuellement.

La LS est reconnue comme objet linguistique. A ce titre, on l'étudie et on l'enseigne :

- Des recherches sont financées, portant sur la LS elle-même et sur son articulation avec les fonctions cognitives, ou sur l'éclairage qu'elle apporte sur les faits de langue²⁵.
- L'apprentissage de la LS, dans l'enseignement secondaire, va devenir possible à très court terme ; les démarches en cours pour donner à l'enseignement de la LS un cadre analogue à celui des autres langues le prouvent (référentiel, document pédagogique, diplôme de compétence en langues,...).
- Des formations universitaires sur la LS, rattachées à des unités linguistiques, se créent ou sont en projet (Universités de Paris VIII, Rouen, Poitiers, etc.) .

La LS est reconnue comme élément indispensable au développement langagier et à l'éveil du très jeune enfant sourd d'une part, à la vie sociale de l'adulte sourd d'autre part :

- De nombreux professionnels s'initient à la LS ; les services d'éducation précoce recrutent des éducateurs sourds.
- L'appel à des interprètes pour les actes de la vie sociale ou professionnelle ne pose plus de problème de principe, même si sa mise en œuvre rencontre encore de nombreuses difficultés (financement, disponibilité d'interprètes, ...).

Par contre la LS n'est pas encore reconnue dans le système scolaire comme langue vivante parlée par une communauté. La place de l'enseignement en LS sous forme de classes en LS animées par de l'enseignant sourds est encore à conquérir.

Deux principaux obstacles s'y opposent :

- La doctrine :
 - l'Education nationale prône l'intégration individuelle normative : le sourd doit être comme les entendants. Il y a confusion entre l'objectif —que chaque personne sourde soit intégrée dans la société— et l'organisation pour y parvenir.
 - La Santé impose une prise en charge à forte composante médicale : le sourd est un déficient.

Il n'y a donc pas de place pour un sourd différent de ses concitoyens mais égal à eux.

- La loi : les sourds ne peuvent pas concourir aux examens pour obtenir les diplômes qui leur permettraient d'être titularisés comme enseignants dans l'Education nationale. Le dispositif législatif est doublement contraignant. Il impose un cadre, des pratiques, en délimitant ce qu'il est possible de faire. Mais il construit aussi un cadre de pensée, ce qui induit certaines représentations du problème de la surdité. Interdire l'accès des sourds au métier de professeur,

²⁵ Voir par exemple : *Action Concertée Incitative Cognitive, bilan 1999-2000*, ministère de la Recherche.

c'est d'abord empêcher les enfants sourds d'avoir les enseignants qui leur conviendraient. Mais c'est aussi suggérer que les sourds ne peuvent pas être de vrais enseignants et que la langue des signes n'est pas une langue digne de supporter la connaissance. L'imprégnation de cette suspicion chez un enfant sourd en train de construire ses savoirs ou chez les collègues entendants d'un « enseignant » sourd peut avoir des effets désastreux.

A la base de ces obstacles il y a le modèle français d'intégration, la place unique de la langue française et le rôle prépondérant de l'écrit qui s'opposent à ce qu'une autre langue, qui n'a pas d'écriture, soit utilisée dans l'enseignement et que des personnes qui ne sont pas locuteurs de cette langue française puissent enseigner.

Pourtant, de même que l'étude de la LS est un révélateur des faits de langue, l'introduction de la LS dans l'éducation et dans la scolarité constitue un formidable révélateur, un éclairage très pertinent sur tout ce qui se passe au quotidien dans l'acte éducatif ou pédagogique.

L'éducation en LS par des parents entendants amène à se demander comment un enfant apprend à parler et ce qui le favorise, comment on doit communiquer en famille, que signifie l'héritage culturel, comment organiser la co-éducation, etc.

De même, enseigner en LS, c'est nécessairement repenser :

- La notion habituelle de niveau de compétence en français, en la répartissant ici entre la compétence langagière, la maîtrise du français et la maîtrise de la LS.
- Le processus d'évaluation : peut-on évaluer en français un cours qui s'est déroulé en LS ? Peut-on évaluer en écrit un cours qui s'est déroulé en oral ? Et pour les élèves entendants ?
- La prise de note dans la classe : ici le professeur doit impérativement ménager des moments explicites de prise de note et s'arrêter de parler. Et dans une classe ordinaire ?
- La gestion et la cohérence visuelle du tableau.
- La trace des échanges verbaux dans la classe.
- La manière d'introduire des nouveaux termes et de vérifier leur compréhension.
- L'articulation entre connaissances générales et connaissances académiques.

On pourrait de la sorte multiplier les exemples qui seraient autant de pistes de recherche ou de réflexion pédagogique.

L'enseignement en LS et l'enseignement à des sourds ne créent pas de problème pédagogique nouveau. Par contre, il mettent en évidence des problèmes existants, de manière si aigüe que les enseignants sont obligés de les prendre en compte. Ils permettent aussi de vérifier de manière beaucoup plus claire la pertinence des réponses apportées par l'enseignant à ces problèmes. L'enseignement en LS contribue ainsi à enrichir la pédagogie en général et à développer des outils et des pratiques transférables à l'enseignement ordinaire.

Ce n'est que lorsque l'Education nationale aura intégré l'enseignement en LS et les enseignants sourds qu'elle pourra prétendre préparer réellement les sourds à s'intégrer dans la société et à devenir des citoyens à part entière. Tout l'enjeu de la reconnaissance de la LS et de son intégration dans l'enseignement est là. « *Défendre les langues, c'est défendre la liberté de penser et de vivre* »²⁶.

6 Références

BOUILLON J.-P., DELHOM F., FOURNIER C., KETTLER J.-P. : *Moyens de communication et solutions éducatives dans la scolarisation des enfants et adolescents déficients auditifs*, Ministère de l'Education nationale (Direction des écoles), Ministère des Affaires sociales et de la Solidarité nationale (Direction de l'action sociale) – décembre 1985.

BRUGEILLE J.-L. : « L'enseignement de la LSF dans le cadre d'un enseignement en langue des signes au collège », *Langue Française* (ce numéro).

CUXAC C. : « La langue des signes française (LSF)- les voies de l'iconicité », *Faits de Langue, revue de linguistique*, n° 15-16, 2000, Paris, Ophrys.

EL KHOMSI B. : « Place et rôle de la LSF dans un cours de français en langue des signes », *Langue Française* (ce numéro).

LANE H. : « Que sait-on de l'enfant sourd ? » *Etudes et Recherches*, vol. 5, 1987, 2LPE Presse.

MENARD A. : *Quand les mains prennent la parole*, 1995, Toulouse, éditions Erès.

VIROLE B. : *Psychologie de la surdité*, 1996, De Boeck Université.

²⁶ Henri Meschonnic, professeur à Paris VIII, « Forum des Langues », Toulouse 26 mai 2002.