

## Le bilinguisme et ses perspectives

**“ENSEIGNER ET APPRENDRE EN LSF : VERS UNE ÉDUCATION BILINGUE”**

HORS-SÉRIE DE LA NOUVELLE REVUE DE L'AIS, JUIN 2005, ÉDITIONS DU CNEFEI

Les articles publiés dans la revue du CNEFEI (Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée) ne peuvent laisser indifférents, car on peut à bon droit supposer que les positions de cet organisme reflètent les orientations prises par l'Education nationale. Il assure par ailleurs la formation des enseignants du premier et du second degré qui auront à prendre en charge des élèves handicapés, et dans le cas qui nous préoccupe, des élèves atteints de surdité à des degrés divers.

Le numéro 23 (2003) de la NRAIS, consacré à la LSF, avait déjà retenu l'attention des administrateurs d'ACFOS. Dans l'article de présentation il y était affirmé que *"l'intégration ne saurait cacher un échec massif des élèves"*, sans qu'aucune statistique ou étude ne vienne à l'appui de cette affirmation. La politique d'intégration individuelle était mise en question en raison de *"la menace pour la langue des signes"* qu'elle représentait.

Le hors série de juin 2005, *"Enseigner et apprendre en LSF : vers une éducation bilingue"* poursuit la réflexion. Il regroupe treize contributions de parents et professionnels de la surdité.

Certes, l'objectif étant d'envisager des filières bilingues pour les parents qui choisissent cette option, comme ils en ont le droit, on ne peut reprocher au CNEFEI de ne pas aborder l'ensemble des problématiques de l'enfant sourd à l'école. Cependant la tonalité de l'ensemble de l'ouvrage crée une ambiguïté. *"La LSF représente sans doute le mode de communication le plus adapté pour apprendre et se dire en tant que sujet ; ce qui nous ramène à l'objectif recherché de l'Ecole."* (p.4).

Comme le souligne Vincente Soggiu, orthophoniste et professeur de sourds, qui a eu l'occasion de travailler dans des établissements dont les projets éducatifs étaient

très divers (voir page suivante), les progrès intervenus à tous niveaux dans la prise en charge des enfants sourds sont évacués.

La revendication pour une intégration de groupe, réclamée par l'ANPES mais aussi par le CNEFEI *"l'intégration de l'élève sourd doit nécessairement être pensée en fonction de la nécessité du groupe, permettant l'émergence d'une langue"* (p. 88), correspond-elle à la demande des parents ?

La diabolisation de "l'approche médicale" (coupable de mener à l'implantation, à l'oralisme et à l'intégration) n'est-elle pas un peu anachronique ? La naissance n'est-elle pas de plus en plus médicalisée et l'Education nationale elle-même n'a-t-elle pas fréquemment recours au secteur médical et paramédical (orthophonistes, psychologues..) pour les enfants *lambda* ?

Si l'on conçoit que la LSF facilite, de façon indéniable, la communication et les échanges, faut-il en conclure que seule la LSF permet de développer les capacités métalinguistiques de l'élève sourd, et donc d'aborder le français avec un outil efficace ? Peut-on assimiler le bilinguisme LSF/français au bilinguisme ordinaire ? L'acquisition de la langue, des deux langues, et leur articulation ne sont pas abordées de façon concrète.

L'article de Hervé Benoît consacré à la question-clé de la lecture a

retenu l'attention critique de P. Séro-Guillaume et de P. Geneste (voir page 28).

Deux contributions cependant ont une tonalité différente. Le titre du premier est suffisamment explicite pour qu'il soit inutile de développer : *"L'accès à la langue française orale et écrite dans une approche bilingue. Les apports du LPC pour l'acquisition de la lecture"*. (C. Romand - Ceop). Le second *"Les apprentissages mathématiques dans le cadre d'une éducation bilingue LSF/français"* souligne la facilitation que représente les échanges en LSF pour les élèves. Cet article très orthodoxe met l'accent sur l'importance de l'écrit en mathématiques (F. Bellais-Duquesne - Cnefei).

Après la lecture de cet ouvrage, on a envie de rappeler *"que dans un domaine aussi complexe aucune solution touchant à un seul aspect du problème ne résoudra tous les autres. Aucune solution magique, aucune option partielle ne permettra jamais d'éviter le problème psycho-pédagogique puisque sourd ou entendant, il s'agit de l'éducation d'un enfant."* (Denise Sadek-Khalil). ♦

\* Sadek-Khalil Denise, *L'enfant sourd et la construction de la langue*, Editions du Papyrus, 1997, p. 126.



**ENSEIGNER ET APPRENDRE EN LSF**  
Editions du CNEFEI  
Hors série 2005  
150 p., 15 €

## Le point de vue d'une orthophoniste

Si certaines idées véhiculées dans l'ouvrage sont tout à fait intéressantes, il n'en reste pas moins que de nombreuses positions idéologiques ne reflètent pas la réalité quotidienne de la prise en charge des enfants sourds à laquelle je suis confrontée en tant qu'orthophoniste.

On ne peut qu'être d'accord avec l'ouvrage quand il affirme qu'un enfant sourd est d'abord un enfant qui a les mêmes besoins que tout autre enfant et les mêmes droits à une scolarité de qualité, qui l'amènera à devenir un adulte autonome socialement et culturellement.

Certaines affirmations me semblent cependant sujettes à caution. Quand M. Dalle affirme p. 7 que "*seule la LSF peut être acquise en respectant le processus normal d'acquisition d'une langue par l'enfant sourd*", force m'est de constater que ce n'est pas le cas : je côtoie quotidiennement des enfants sourds (appareillés ou avec un implant cochléaire, intégrés à l'école ordinaire avec un soutien orthophonique) et qui, ayant bénéficié d'une langue orale adaptée dès le plus jeune âge - avec ou sans la LPC -, ont acquis, grâce à un bain de langue de qualité, une compréhension et une utilisation de la langue sans trop de retard. Ces jeunes ont pu suivre un cursus scolaire normal et faire les choix professionnels qu'ils désiraient. Il ne s'agit pas ici de nier l'intérêt et l'utilité de la LSF, mais de souligner qu'il existe d'autres parcours. Les expériences pédagogiques relatées dans l'ouvrage sont intéressantes, mais elles peuvent aussi bien être réalisées en langue orale, lorsque l'enfant a une bonne réception de cette langue.

Rappelons, si besoin est, que la majorité des enfants sourds naît dans des familles entendant, qui n'ont aucune connaissance de la langue des signes. A l'heure où la loi du 11 février 2005 affiche la volonté de scolariser en priorité les enfants dans leur école de

quartier - en intégration -, il n'est fait nulle mention, tout au long de l'ouvrage, de l'appareillage et de ses progrès, tout comme il est très peu question d'orthophonie. Celle-ci n'est citée que pour dire que l'énergie dépensée par les professionnels et les enfants ne donne que des résultats peu satisfaisants : cette affirmation me semble être sans fondement car elle n'est pas généralisable, et ne correspond en aucun cas à mon expérience personnelle.

Certaines positions théoriques me surprennent : comment peut-on dissocier la langue orale de la langue écrite, sachant que toute langue vocale passe d'abord par une bonne maîtrise de l'oral, avant que d'en apprendre la forme écrite ? Quand on parle de maîtrise de la langue vocale, il ne s'agit pas de parler de la bonne production orale de l'enfant dans cette langue, mais plutôt de la qualité de la réception de la langue. Cette confusion, présente dans l'article de M. Courtin, est encore trop souvent faite. Nier l'entrée dans la phonologie pour la maîtrise du français écrit va à l'encontre de toutes les études faites en ce domaine\*. L'article de C. Roman est à ce sujet clair et honnête. Elle expose la pratique d'un accès à la langue française, orale et écrite, dans une approche bilingue, en exposant les apports de la LPC pour l'acquisition de la lecture.

Il me semble important de rappeler que la pédagogie mise en place doit toujours être adaptée à l'enfant et à sa famille. Les professionnels ne sont pas là pour imposer telle ou telle option éducative - qu'elle soit oraliste ou bilingue. Chaque enfant sourd étant unique et faisant partie d'une famille unique, parler d'enseignement bilingue (ou d'oralisme) pour tous est un non-sens.

En conséquence, le fait que les enfants sourds puissent accéder à une bonne pratique de la LSF me semble devoir dépendre plus du choix des parents que de celui des professionnels. L'essentiel est de bien informer les parents sur les enjeux du choix éducatif. Le

choix de la communication ne doit pas être fait au détriment de la langue française, qui, en tout état de cause, restera la langue de la scolarité. Il est temps de réfléchir à la mise en place des outils pédagogiques dont nous disposons - de tous les outils - et surtout, de prendre en compte l'enfant sourd dans sa globalité. ♦

Vincente Soggiu

\* Voir aussi CS N°2 et N°3

## Quelle intégration ?

Le sujet n'est traité de manière concrète que dans la première contribution du numéro, celle du président de l'ANPES. P. Dalle, regrettant qu'on "*implante en masse des enfants sourds*", et qui demande en terme d'organisation "*que les élèves sourds soient regroupés en classes homogènes*" (c'est-à-dire dans des CLIS et des UPI). Mais, ajoute-t-il : "*nous savons que pour avoir des effectifs suffisants, le rayon de recrutement des élèves sera plus large que pour les classes ordinaires et que ces structures ne seront donc pas toujours à proximité du domicile des parents. Aussi des dispositifs d'accueil, internats, familles d'accueil, doivent être mis en place. (...) Si seulement la moitié des 12 000 élèves sourds étaient dans des structures bilingues, l'argument (économique) ne tiendrait pas. C'est donc bien une question d'information des familles, mais aussi un changement de mentalité à opérer dans (...) tous les organismes qui aiguillent systématiquement les familles vers l'intégration et l'oralisme*" (page 16).

La réalité : il y a environ 700/1 000 enfants sourds profonds ou sévères par tranche d'âge, répartis sur l'ensemble du territoire. On peut se demander si l'intégration, avec internat ou famille d'accueil, correspond bien à ce que les parents d'aujourd'hui entendent par "intégration"...

## “L'apprentissage de la lecture et l'appropriation de l'écrit dans l'éducation bilingue”\*

\* Article de M. Hervé Benoît, *La Nouvelle Revue de l'AIS*, Hors série de juin 2005, édition du CNEFEI

### LE POINT DE VUE DE PHILIPPE GENESTE ET PHILIPPE SÉRO-GUILLAUME

L'un des deux cosignataires de cet article a écrit que le recours à la langue des signes n'est pas un tribut que nous devons payer à une communauté jalouse de son identité mais une façon de partager notre condition humaine avec les sourds. Aussi, on comprendra qu'analyser et critiquer sévèrement un parti-pris qui préconise de faire de la langue des signes un outil pédagogique approximatif n'est pas, nécessairement, le fait d'auteurs hostiles à cette langue. Bien au contraire !

#### Sujet signant réel, langue des signes et enseignement. De qui, de quoi parle-t-on ?

Par où commencer ?

La question centrale de cet article rédigé par M. Hervé Benoît est le problème de l'apprentissage de la lecture par l'apprenant sourd dans le cadre du bilinguisme et dans un contexte législatif d'intégration scolaire.

La fonction de directeur adjoint du Cnefei déclarée par le signataire de l'article justifie l'assimilation de ce texte à la position de l'institution. Cette contribution arrive après la loi du 11 février 2005 sur l'intégration et quatorze ans après l'ouverture du droit à une éducation bilingue, français/langue des signes : on pourrait donc s'attendre à lire un bilan, un examen des pratiques du bilinguisme et des perspectives concernant l'intégration.

Curieusement, aucune de ces deux attentes ne sera comblée.

Afin d'éviter toute méprise quant à l'intention de notre contribution, nous précisons d'emblée qu'elle n'a pas pour but de faire une critique

exhaustive des positions de l'auteur, mais vise à soulever des questionnements à partir du discours officiel et de ses silences. Notre point d'ancrage restera l'attention portée à la réalité de l'enseignement et aux difficultés de l'enfant apprenant en général, et de l'enfant sourd en particulier.

#### Au point de départ de la conception officielle

Le lecteur attentif est surpris de la confusion qui semble prévaloir entre le point de départ (engagement de l'auteur aux côtés des cognitivistes dans le champ de la lecture, contre les méthodes idéo-visuelles et les autres non exclusivement phonologistes) et le point d'arrivée (éloge de la langue des signes comme instrument privilégié de la métacognition en classe, à partir de la lecture).

“*Avant d'entrer dans l'écrit il faut être entré dans l'oral*” (p. 46). Ce point de départ va servir en fait à l'auteur à assimiler la langue des signes à l'oral de l'entendant. Tirant de la doctrine des cognitivistes qu'il faut que l'oral soit installé pour passer à l'écrit, il va pouvoir défendre l'idée qu'il faut partir de la langue des signes pour enseigner l'écrit et la lecture à l'enfant sourd. Ainsi, l'auteur se réfère aux théories cognitivistes de la lecture,

*Philippe Geneste est Professeur de Collège et enseignant au CNFEDS (Centre National de Formation pour Enseignants intervenant auprès des Déficiants Auditifs).*

*Philippe Séro-Guillaume est Maître de Conférence à Paris III et enseignant au CNFEDS.*

dites de “voie indirecte” : écriture → Traduction phonique → Sens.

On voit donc que pour le sourd, et dans une perspective non oraliste, il s'agira de remplacer la traduction phonique par une traduction/explication signée.

L'article, qui met en parallèle le phonologique et le signé, évite toute définition du signe, comme si cette dernière relevait d'une évidence. Si, comme le montrent Sprenger-Charolles et les autres cognitivistes, la conscience phonologique est un incontournable de la lecture, on s'attendrait à voir décrit par l'article son pendant, à savoir la conscience signée ; on ne peut pas se satisfaire, en matière d'étude de la lecture par des apprenants sourds, de l'évocation du signe manuel à la manière commune, dans une acception non rigoureusement définie.

## Du langage intérieur du jeune sourd

L'auteur écrit : " *le jeune sourd signeur, quant à lui va se voir confronté au caractère fortement hétérogène des mots écrits et des signes visuels qui constituent son langage intérieur*" (p. 47).

Ceci est une situation artificiellement dressée ; le réel n'y apparaît pas. En effet, chacun sait que, dans la majorité des cas, quand l'enfant sourd aborde la lecture, il ne maîtrise pas encore la langue des signes. Entre la découverte de la surdité de l'enfant, le temps que les parents s'engagent dans l'apprentissage de la langue des signes et que celle-ci devienne l'idiome de l'enfant, ce dernier a commencé à apprendre l'écrit et la lecture. L'auteur ne tient pas compte de ce temps de latence, ce qui lui permet d'affirmer que la langue des signes structure, à elle seule, le langage intérieur de l'enfant.

Or, au vu de la genèse du langage chez l'enfant sourd, il ne peut pas en être ainsi.

Dans la réalité, l'enfant est exposé aux deux systèmes (langue des signes et français) : de quelles natures sont les interférences entre les deux pour la constitution d'un langage intérieur ? A 6 ans, de quoi est fait le langage intérieur de l'enfant sourd ? Ces questions ne semblent pas intéresser l'auteur. Elles sont pourtant centrales. Le fait que nous manquions d'études et de recherches dans ce domaine n'annule pas, au contraire, la pertinence de ces questions.

Est-il besoin de dire ici qu'une personne exposée à deux langues, sans une langue première instituée en elle, doit vivre des angoisses réelles ? Ne peut-on pas supposer qu'une telle insécurité langagière génère des peurs dans l'apprentissage, des peurs dans l'apprendre, la peur d'apprendre même, pour reprendre une expression de Serge Boimare ?

En réalité, l'enfant sourd est considéré comme un bilingue adulte maîtrisant

pleinement les deux langues dans tous leurs registres d'emploi ; comme l'adulte, on le considère capable de sentir l'hétérogénéité des signifiants des deux langues auxquelles il est confronté... A 6 ans ? Bilingue ?

En restant sous couvert de théories évoquées sans toujours être nommées, l'article évite de parler du moment même de l'apprentissage de l'écriture et de la langue des signes : ainsi, est considéré comme résolu ce qui est le nœud du problème, ce nœud qui explique, pourtant, le questionnement des praticiens, les difficultés des apprenants, l'interrogation des familles.

Force est de constater que cette situation particulière d'un enfant sourd vraiment bilingue - au même titre que pourrait l'être un enfant entendant de parents français et allemand - n'est pas monnaie courante. Lorsque l'auteur érige ce cas particulier en cas général, son propos sur la langue revient à baser sa réflexion sur un artefact, ce qui a pour conséquence de rendre marginal ce qui est pourtant le lot commun.

Les propos de l'auteur, même si telle n'est pas leur visée, incitent les parents et les professionnels à se positionner, voire à s'évaluer en fonction de cet artefact. Une situation inconfortable est alors créée, pour les parents et les professionnels, mais pour les enfants également. Subséquemment, ce sont les vraies questions qui sont évitées : par exemple, quelles conséquences cela a-t-il pour l'enfant d'entrer dans la langue, dans une large mesure, par l'écriture ? Quelles conséquences didactiques et quelles décisions pédagogiques sont envisageables pour prendre en compte cette situation d'apprentissage ?

## La langue des signes comme métalangue

L'auteur insiste sur " *le rapport métatextuel*" que le " *scripteur doit quasiment adopter*" (p. 48) à l'égard de son texte (le texte devenant objet, commentaires

à son égard, clarification, surveillances ortho-graphiques du texte). Là encore, les formules sont trop vagues pour permettre au lecteur d'interpréter avec assurance l'article. Que signifie métatextuel ?

Commenter un texte - le sien ou celui d'un autre -, le clarifier, peut relever d'une activité d'explicitation du sens. C'est, par exemple, tout le travail de reprise des mécanismes de construction de discours que l'on peut effectuer dans le cadre d'ateliers d'écriture à l'intérieur de l'école. C'est, autre exemple, une des fonctions du carnet de bord dans la situation pédagogique. En matière orthographique, c'est aussi la fonction de la fiche de suivi des fautes d'orthographe.

Tous ces outils et dispositifs pédagogiques ont pour objet de mettre l'élève et le groupe classe en situation de réflexion sur le texte. Il s'agit là d'un métadiscours, si l'on veut, mais qui opère avec un minimum de termes spécialisés et dont le but n'est pas l'appropriation de termes métalinguistiques par l'apprenant, mais son appropriation des mécanismes du texte pour un développement de pratiques d'écritures ou de paroles. Ce métadiscours dont nous parlons ne repose pas sur des repérages formels, même s'il lui arrive d'inclure de tels repérages.

L'auteur renvoie-t-il à de tels outils ou dispositifs ? Il semble que non, car il tient des propos sur la métalangue qui sont communs à tout un ensemble de courants pédagogiques et didactiques où la métalangue renvoie à l'explicitation de l'emploi de tel ou tel mot, de telle ou telle tournure, par des termes techniques ou spécialisés faisant système ou le prétendant (ceux de la grammaire, par exemple), explication aboutissant - c'est presque sa finalité au vu des siècles de scolastique auxquels l'enseignement dit de la langue se rattache - à des règles et normes.

On en connaît l'argument : la métalangue permet à l'enfant de créer la distance avec le texte et donc ouvre à

la connaissance car elle permet le déploiement des mécanismes cognitifs.

Il est dommage que les partisans de ces thèses n'interrogent pas les siècles d'apprentissage des règles de grammaire et d'orthographe par les enfants sourds ou entendants, à partir du désamour de la langue que ces normes didactiques et scolastiques ont entraîné !

Ce que nous apprend le champ de la rééducation du langage dans le respect de la situation singulière du jeune sourd Il est également dommage de ne pas prêter attention à ce que nous apprennent les praticiens et théoriciens de la rééducation du langage.

Ainsi, à propos de l'enseignement de la langue aux jeunes sourds, Denise Sadek-Khalil pose un principe fondamental : "(...) lorsque l'on s'adresse à des enfants atteints de surdité il vaut mieux que les exemples de langage ne soient pas accompagnés de commentaires. Ces exemples doivent parler d'eux-mêmes, et toute explication donnée elle-même par du langage exige pour être comprise un effort qui disperse l'attention du sujet quand elle ne donne pas lieu à des contresens" (voir bibliographie, N 1).

La recommandation de Mme Sadek-Khalil est d'autant plus importante que, dans le cas de figure qui nous intéresse, les commentaires ne sont pas présentés nécessairement dans la langue étudiée (le français), mais de préférence dans une autre langue (la langue des signes). Or, ceci accroît les deux risques que souligne la citation de l'orthophoniste guillaumienne qu'est Denise Sadek-Khalil.

Ce ne sont pas les explications grammaticales qui permettent à l'enfant en général - et encore moins à l'enfant sourd - de s'approprier la langue. Comme l'indique Gustave Guillaume, c'est l'activité du sujet qui est primordiale en la matière : "Les techniques de r ducation du langage font appel à une

*compréhension très fine de ce que doit faire l'enfant pour réinventer à partir de ce qu'il en voit faire, le psycho-système de la langue. Il entre là en jeu des facultés nascentes et puissantes (...) qui ne peuvent être fortifiées que par des exercices savamment déterminés. (...) la tâche de r ducation est de faire de l'enfant un structuraliste" (voir bibliographie, N 2).*

Autrement dit, il s'agit de faire en sorte que les enfants, qui ont besoin de r ducation (ou d'éducation particulière pour les enfants sourds) en matière de langage, puissent exercer leurs facultés au même titre que tous les enfants, dont Gustave Guillaume nous dit : "Les enfants sont les grands structuralistes. Mais ils ne peuvent nous livrer leur savoir. Ils ont fait des choses qu'ils ne savent pas avoir faites et qui toutes ont été excellentes" (voir bibliographie, N 3).

Contrairement à son homologue entendant, le jeune sourd aborde l'écrit alors qu'il est en phase d'apprentissage de la langue et qu'il entame sa scolarité. Cette singularité doit être prise en compte dans les séquences pédagogiques qu'on lui propose.

Il s'agit de lui permettre d'aborder la langue dans sa forme écrite, comme son homologue entendant l'a fait s'agissant de l'oral ; c'est-à-dire de la construire à partir des emplois qui lui sont présentés. Bien qu'il ait déjà six ans, il faut accueillir ses premiers tâtonnements écrits avec la même bienveillance que celle que l'on réserve à l'accueil des premiers mots de l'enfant entendant. Toute autre façon de procéder avec un jeune sourd en phase d'acquisition du langage, - par exemple la présentation de la règle de grammaire puis les exercices d'application - ne peut être que d'un rendement médiocre parce qu'elle court-circuite l'activité structuraliste de l'enfant. Seul un cadre théorique approprié, en matière linguistique, en matière de développement pédagogique, permettrait d'espérer sortir des difficultés poignantes, pesantes

que rencontre l'enseignement du français aux jeunes sourds. Il faut enseigner moins, laisser plus de place à la créativité de l'enfant, faire confiance à ses capacités de fabricant de langue, car la surdité est un déficit sensoriel qui n'entame en rien cette capacité constitutive.

De la langue des signes à une métalangue de fiction Par un retournement inexpliqué et non signalé, l'auteur passe de la m taphonologie qui sous-tend son discours sur la métalangue, à la langue des signes en tant que métalangue.

Revenons sur ce tour de passe-passe. L'auteur tient pour acquises les positions des cognitivistes Sprenger-Charolles (cité) ou Morais (non cité) et avec eux les auteurs des programmes et instructions officielles qui, tous, justifient la nécessité d'acquérir au plus vite la correspondance grapho-phonique et également le passage par la métalangue comme vecteur indispensable aux acquisitions.

S'il évoque la m taphonologie et la conscience phonologique, c'est pour dire que l'enfant sourd a une métalangue toute prête à sa disposition : la langue des signes française. Cette prise de position lui permet de donner à la langue des signes un "double statut d'objet d'étude à part entière et de métalangage pour expliciter les autres systèmes de symbolisation" (p. 50).

Il y a pourtant, et ce même pour ceux qui acceptent le présupposé cognitiviste officiel, une confusion : pour les cognitivistes, la m taphonologie sert à amplifier les capacités grapho-phoniques des élèves ; les cognitivistes prennent garde de rester sur un même terrain, confinant l'apport m taphonologique à l'accès à la correspondance grapho-phonique dont ils font l'alpha et l'oméga de leurs conceptions. Or, l'auteur sort de cette logique en substituant la langue des signes (mais quoi dans la langue des signes ? Sa pratique ? Sa théorie ? Ses éléments constitutifs ? Non, sa puis-

sance de traduction...) au discours phonologique. La conscience phonologique des cognitivistes est remplacée par la conscience signée, sans autre forme d'argumentation.

En faisant de la langue des signes une sorte de Langue Scientifique de Fiction (SF), nous allons retrouver les travers de la posture métacognitive dans les propos de l'auteur de l'article. Ainsi écrit-il : "On sait, par exemple, que l'appropriation de l'écrit suppose un effort de décentration par rapport à la relation dialogique pour constituer le code en objet d'étude, ce qui est définition même de la posture métalinguistique" (p. 50). "Cette capacité de mise à distance peut tout à fait s'acquérir grâce à des pratiques pédagogiques spécifiques en LSF comme l'analyse d'un discours signé enregistré (filmé). L'accès au concept de grammaire suppose en effet que l'on ait constitué une langue, peu importe laquelle, en entité référentielle autonome. Les procédures d'analyse construites dans une langue sont, par définition transférables dans une autre langue".

L'auteur veut donc que l'on enseigne la métalangue... par une autre langue. Nous serions curieux de savoir comment il explique avec la langue des signes la présence du pronom impersonnel "il" et l'utilisation du verbe "être" dans une phrase telle que "Il est cinq heures".

Nous pensons, à l'inverse, que ce sont les usages de l'écriture, les usages de l'échange linguistique, qui doivent être au cœur de la préoccupation pédagogique.

En faisant de la langue des signes une langue qui signifie le français, l'auteur ne fait-il pas état d'une vision qui fait pendant à l'oralisme le plus étroit, puisqu'il fournit au sourd une "prothèse linguistique"? D'un côté, on considère le sourd comme une oreille à restaurer, de l'autre comme un étranger. Traduisons, traduisons, et tout trouve résolution!

On voit ainsi comment cet article d'un cognitivisme doctrinaire oblitère le développement des enfants sourds en faisant fi des interactions familiales, sociales et scolaires. L'article, mû par des soucis institutionnels propres, glisse d'un discours de l'analyse à un discours idéologique qui tente le tour de force de ménager toutes les sensibilités dans le champ de l'éducation et de la surdité, à savoir le cognitivisme (les programmes et instructions officielles de l'Education nationale), le bilinguisme et l'intégration.

On voit que ce ménagement a pour effet de désertier le terrain théorique, pourtant promis par l'auteur. S'il déserte le terrain théorique, faut-il souligner que le terrain pratique n'est pour autant à aucun moment abordé? Est-il besoin de dire qu'ainsi, se dessine une vision peu encline à aider les praticiens et les déficients auditifs, dans l'œuvre d'élaboration

d'un enseignement linguistique des enfants sourds et des sourds en formation continuée.

Cette œuvre d'élaboration ne s'accomplira que si les vrais problèmes sont posés, que si les âpres questions théoriques sous-jacentes sont énoncées et que si l'exigence de cohérence théorique est assumée.

Eu égard à l'espace qui nous est imparti nous n'avons pas abordé ce dernier point : l'intégration. Il y aurait beaucoup à dire sur le fait qu'aucune solution nouvelle n'est envisagée par l'auteur, qui se satisfait de l'existant (les dispositifs collectifs d'intégration) pour permettre le développement d'un bilinguisme authentique et "efficace" en milieu scolaire ordinaire. Une orientation nouvelle à moyens constants en quelque sorte. ♦

Philippe Geneste  
Philippe Séro-Guillaume

## Bibliographie

1. D. Sadek-Khalil, L'enfant sourd et la construction de la langue, Ed. du Papyrus, 1997, p.72.
2. Gustave Guillaume, *Leçons de linguistique*, tome v, Québec - Lille, P.U.Laval et P.U. de Lille, 1982. p. 222.  
*L'expression psycho-système peut être comprise comme les mécanismes conceptuels, voir ci-après l'ouvrage de Philippe Geneste, Gustave Guillaume et Jean Piaget, Contribution à la pensée génétique, p. 61*
3. Gustave Guillaume, *Leçons de linguistique*, tome v, op. cit., p.221.
4. Boimare Serge, *L'Enfant et la peur d'apprendre*, 2<sup>ème</sup> édition, Paris, Dunod, 2004.
5. Geneste Philippe, Gustave Guillaume et Jean Piaget, *Contribution à la pensée génétique*, préface d'André Jacob, Paris, éditions Klincksieck, 1987.
6. "L'apprentissage de la langue", Liaisons Bulletin du CNFEJS, Université de Savoie, n°10, septembre 1996 (coordination Ph. Geneste).
7. Geneste Philippe, Séro-Guillaume Philippe, *Les Sourds le français et la LSF*, Liaisons, Bulletin du CNFEJS, Université de Savoie, actes du séminaire du 21-25 février 1994, hors série.
8. Séro-Guillaume Philippe, "Enseigner c'est accueillir" in Liaisons, Bulletin du CNFEJS, Université de Savoie, n° 10, 1996, p. 29 à 40.
9. Séro-Guillaume Philippe, "La création de néologismes en LSF" in *Connaissances Surdités*, la revue Acfos, n° 12, 2005.
10. Séro-Guillaume Philippe, "Langue des signes et français une approche psychomécanique" in *Connaissances Surdités*, la revue Acfos, n° 13, 2005.