L'enfant sourd et les langues

Une précarisation linguistique annoncée ?

Saskia MUGNIER

EA 609 LIDILEM, Université Grenoble-Alpes

DOI : https ://doi.org/10.17184/eac.9021

Résumé : Si la surdité est traditionnellement définie en termes de pathologie, elle peut être appréhendée comme une expérience culturelle et linguistique. Ce chapitre explore la réponse institutionnelle à la surdité en prenant l'angle des politiques éducatives françaises. Deux principaux modèles coexistent, le modèle d'intégration, qui met l'accent sur l'apprentissage de la langue française (orale et écrite) et l'utilisation d'aides auditives, et le modèle inclusif, qui promeut l'utilisation de la langue des signes aux côtés de la langue française. Bien que les progrès technologiques aient amélioré l'accès à l'audition, la maitrise complète de la communication orale vocale reste un défi pour de nombreuses personnes sourdes. La langue des signes, malgré sa reconnaissance officielle, demeure souvent marginalisée dans les parcours éducatifs. Cette tension entre les approches orale et gestuelle soulève des questions importantes sur l'identité, l'inclusion et le développement optimal du langage chez les enfants sourds.

Mots-clés : politique éducative, Langue des Signes Française, surdités

Abstract: While deafness is traditionally defined in terms of pathology, it can also be understood as a cultural and linguistic experience. This chapter explores the institutional response to deafness from the angle of french educational policies. Two main models coexist: the integration model, which emphasizes the learning of the French language (oral and written) and the use of hearing aids, and the inclusion model, which promotes the use of sign language alongside the French language. Although technological advances have improved access to hearing, complete mastery of oral communication remains a challenge for many deaf people. Sign language, despite its official recognition, often remains marginalized in educational pathways. This tension between oral and sign language approaches raises important questions about identity, inclusion and optimal language development in deaf children.

Keywords: educational policies, French sign languages, deafness

---

La surdité est définie communément comme une maladie (OMS), un handicap. Il s'agit d'une pathologie de l'oreille dont les caractéristiques peuvent prendre des contours variés selon le type de surdité, le degré de surdité, son âge d'apparition (avant ou après l'entrée dans le langage), la possibilité ou non d'être appareillé, les choix opérés pour la scolarisation. La surdité peut aussi être vécue comme une façon d'être au monde, comme le décrivent les *Cultural Studies*. Ce champ disciplinaire a impulsé

une approche historique et politique du terrain. Les *Deaf Studies*[1] rassemblent des recherches en sciences humaines et sociales développées aux Etats-Unis dans les années 1970 autour des sourds et des langues de signes. Ces travaux ont déplacé la surdité du champ d'étude circonscrit aux sciences médicales vers celui des sciences humaines et sociales, et ont placé les personnes concernées et leur point de vue au centre des recherches. La langue des signes y est envisagée comme le ciment identitaire et culturel de la communauté sourde (Albrecht, *et al.*, 2019 ; Humphries, 1975 ; Ladd, 2003 ; Lane, 1992, 1993, 2006 ; Padden et Humphries, 2005, 2010).

La situation sociolinguistique des enfants sourds est tout à fait singulière du fait que près de 95% des enfants sourds naissent au sein d'une famille entendante (Mitchell *et al.*, 2004). Le langage se construit essentiellement à partir des interactions sociales avec l'entourage. Or, dans ce contexte, l'enfant, du fait de sa surdité, n'a pas pleinement accès à la ou aux langue(s) orale(s) vocale(s) de l'environnement familial, et la famille ne maitrise pas, *a priori*, la langue gestuelle, langue qui apparait comme le moyen le plus efficace pour un développement global et sans restriction. Cette situation singulière bouscule les questions de filiation, de transmission identitaire et linguistique ; elle interroge la notion de norme, de l'Autre et du Même. La surdité questionne quelque chose d'essentiel, de fondamental, d'intime et de social, quelque chose d'infiniment complexe, le langage. Les réponses sont diverses et s'appuient sur des dynamiques multiples, qui prennent leur ressort sur des toiles de fond représentationnelles idéologisées, la polarisation du débat s'articulant autour de deux grands modèles (Delaporte, 2002 ; Kerbouc'h, 2010 ; Gaucher, 2010 ; Millet et Mugnier, 2016) :

- Le modèle d'intégration, pensé et proposé par la société française, est un modèle qui demande aux personnes sourdes d'investir la langue orale vocale du pays, de parler (oraliser) et d'écouter (en lisant sur les lèvres, la lecture labiale, avec plus ou moins d'aide de restitution auditive *via* des appareillages). Dans ce modèle, la capacité à construire la langue française est perçue comme la garantie de la réussite sociale et professionnelle des personnes sourdes ; le point de départ est alors de suivre la même scolarisation que tous les enfants, dans l'école de quartier, correspondant ainsi à la norme sociale. Dans ce modèle, une seule et même langue est partagée entre les membres de la société, la langue française.
- Le second modèle repose sur le modèle d'une société véritablement inclusive qui est celle dans laquelle les besoins spécifiques sont pris en compte et qui donne sa place à chacun de ses membres, par-delà les normes culturellement construites (Gardou , 2012). Dans ce modèle anthropologique du handicap, la réponse à la surdité passe par l'introduction d'une langue des signes au côté de la langue du pays afin de permettre à tous de développer et d'expérimenter le langage et les interactions.

Ces deux modèles coexistent depuis plus de quatre siècles mais leur poids, leur diffusion, leur résonnance sont très inégales. La réponse quasi-exclusive aux besoins spécifiques liés à la surdité consiste essentiellement à proposer des aides pour mieux entendre et pour mieux parler la langue du pays. Si les appareillages auditifs et implants permettent sans conteste des gains auditifs, l'accès à la langue en discours reste

[1] Ces recherches ont été reprises initialement en France par Mottez, 1977 [2006], Delaporte, 2002).

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

bien plus complexe. L'accès à la dimension auditive de la langue vocale n'entraine pas nécessairement la maitrise de la conversation au sens de communication (Virole, 1996 ; McConkey-Robbins *et al.*, 1997). La lecture labiale est un exercice difficile qui requiert une concentration importante ainsi qu'une interaction réduite notamment du nombre de locuteurs impliqués, le tout, dans un environnement sonore adéquat. De ce fait, de nombreuses situations de communication restent difficiles, voire impossibles, à suivre comme les diners et réunions familiales, les conférences, les émissions télévisuelles, etc., mais aussi la cour d'école, l'espace classe. Disposer d'une audition grâce aux appareillages ne garantit pas, par ailleurs, le développement de la production de la langue : « l'implantation précoce facilite le développement phonologique mais la production de certains traits acoustiques, tels que le voisement, la nasalité, le mode ou le lieu d'articulation, restent dégradés » (Machart, 2022 : 1). En outre, il nous semble important de rappeler que la communication verbale ne peut être réduite à la dimension technique de la langue : en plus de maitriser le code, il est nécessaire de le comprendre et de savoir comment l'utiliser dans ses dimensions pragmatiques en tant qu'objet social. Les efforts qu'implique la question de la communication sont ainsi considérables pour les personnes sourdes et sont portées, dans le modèle intégratif, exclusivement par elles (Mugnier, 2018) alors même que la surdité est, pour reprendre la formule de Bernard Mottez, un *handicap partagé* : « [...] on n'est pas sourd tout seul. Il faut au moins être deux pour qu'on puisse commencer à parler de surdité. La surdité c'est un rapport. C'est une expérience partagée » (Mottez, 2006 :160).

Notre réflexion porte sur la relation complexe entre les langues, la langue française (orale et/ou écrite) et la langue des signes, et la manière dont leurs interactions sont pensées – ou impensées – dans les sphères institutionnelles (politiques éducatives mais aussi recherches académiques) concernant les enfants sourds prélinguaux, c'est à dire ceux dont la surdité est survenue avant l'acquisition du langage. Dans un premier temps, nous examinerons les tensions inhérentes au modèle intégratif du handicap qui, selon notre analyse, conduit à l'acceptation d'une précarité linguistique pour un certain nombre d'enfants sourds, les maintenant involontairement à la périphérie de la langue (française). Ensuite, nous mettrons en évidence comment la langue des signes, malgré sa reconnaissance officielle et sociale, demeure une réponse sous-estimée, marginale dans le parcours scolaire, en raison d'une hiérarchisation implicite des langues et des modes d'expression orale en présence.

1 Une temporalité qui prend des contours bien spécifiques

1.1 Au nom d'une période critique : dépister au plus tôt

Le consensus sur la nécessité de permettre le plus tôt possible un accès à un environnement langagier est largement partagé. La surdité est une barrière sensorielle qui vient perturber l'accès naturel/immédiat à la langue orale vocale de l'environnement. Parce que la dimension orale vocale de la langue n'est pas pleinement perçue et parce que le sujet ne s'entend pas lui-même, cette langue ne peut être acquise de façon naturelle (Bouvet, 1989 ; Virole, 1999). L'accès à la langue orale vocale, pour l'enfant sourd, passe alors par la mise en place d'un parcours rééducatif reposant sur un ensemble de techniques médicales et orthophoniques tant au plan de la compré-

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

hension que de l'expression[2]. Ces techniques sont en étroite relation avec les avancées médicales et technologiques et donnent lieu, de façon régulière, à un renouvellement de dispositifs et outils thérapeutiques[3] dont l'objectif premier est depuis toujours de permettre l'accès au monde sonore. Actuellement l'implant cochléaire (IC)[4] est la réponse technologique la plus aboutie en termes de réhabilitation auditive pour les enfants sourds de naissance. Néanmoins, quand il vient de recevoir son implant, ou tout autre appareil, l'enfant sourd n'a encore jamais été en contact avec les sons. Un long et minutieux travail commence pour lui apprendre à les différencier, à les identifier, à les discriminer. Ce travail porte autant sur les bruits du quotidien que sur les sons du langage, puis les mots et les relations entre les mots. Chaque nouveau réglage de l'appareil nécessite une reconfiguration des repères acoustiques en place. Si des enfants sourds de naissance parviennent à investir des éléments de la langue orale vocale, les difficultés pour y parvenir restent considérables :

> Si les résultats perceptifs sont le plus souvent rapidement évidents après quelques mois d'utilisation de l'implant, l'évolution linguistique reste variable chez l'enfant sourd profond congénital. Ainsi, un quart des enfants présente une progression linguistique lente qui, bien que positive, reste en décalage par rapport aux enfants de leur âge, et certains seront en très grande difficulté linguistique. (Loundon, 2014 : 44)

C'est parce que ce travail d'entrée dans la langue orale vocale est long que se déclenche une sorte de course au temps appuyée par l'Institution avec depuis 2012, la loi[5] sur le dépistage néonatal systématique à J+2 (soit à 24h de vie). La Haute Autorité de la Santé, dans la *Fiche du bon usage de l'implant*, donne d'ailleurs la préconisation suivante :

> Chez les sourds prélinguaux, l'implantation doit être la plus précoce possible. Une implantation précoce donne des résultats sur la compréhension et la production du langage meilleurs et plus rapides qu'une implantation tardive. (HAS, 2012)

La Société française d'ORL et de chirurgie de la face et du cou (SFORL, 2018) recommande une implantation cochléaire bilatérale (c'est-à-dire des deux côtés), avec une

[2] Dans la sphère rééducative, on parle de *démutisation* pour le volet expression et de *réhabilitation auditive* pour celui de la réception de la langue orale vocale.

[3] Les premiers cornets acoustiques datent de la fin des années 1750, puis les contours d'oreilles dans les années 1950 et enfin les implants cochléaires avec la première implantation en 1976, auprès des adultes puis une généralisation chez les enfants depuis les années 1990. Actuellement, la bi-implantation des enfants semble se généraliser (Clavier, 2019 : 16).

[4] Le principe de l'implant cochléaire est de transformer les signaux analogiques enregistrés par un microphone en signaux numériques qui stimulent directement les fibres du nerf auditif par l'intermédiaire d'électrodes insérées dans la rampe tympanique de la cochlée. Les implants cochléaires sont indiqués en cas de surdité neurosensorielle sévère à profonde bilatérale (https ://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/fiche*bon*usage*implants*cochleaires.pdf). Les travaux actuels sur le développement de l'enfant sourd sont très nombreux et portent pour une majeure partie sur des enfants sourds implantés. Il convient de souligner que les enfants sourds qui ont reçu un implant constituent un échantillon sélectionné (pas de troubles associés, environnement social et familial,). Informations dont il convient de tenir compte dans l'évaluation des résultats (Presiler, 2001).

[5] La généralisation annoncée du dépistage néonatal de la surdité adopté par la loi en 2012 fait suite à une quinzaine d'années de débats, d'interrogations, parfois même d'oppositions fortes.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

préconisation avant l'âge de 12 mois si cette surdité est de naissance, afin d'exposer le plus rapidement possible l'enfant au monde sonore. L'âge de l'implantation précoce ne cesse de diminuer ; actuellement les professionnels de terrain parlent de 9 à 12 mois, voire moins.

Entendre la langue ne signifie cependant pas pour autant comprendre et, pour que les sons fassent langue, le parcours est long et le travail à entreprendre pour les enfants sourds (et leur famille) conséquent (Berland, 2014 ; Rannou, 2018). La langue et le langage sont les clés de voûte du développement global de l'enfant (développement social, affectif et cognitif), leur accès est donc essentiel. La découverte de la surdité déclenche une forme de course contre la montre. Cependant, une fois l'appareillage mis en place, le processus s'apparente davantage à un marathon voire un gymkhana. Dans cette nouvelle phase, le temps qui passe révèle progressivement la fragilité de la situation et les défis auxquels l'enfant, et sa famille, vont être confrontés (Gobet et Gaucher, 2023).

1.2 La construction de la langue orale/vocale : entre progrès et enlisement

L'extrait suivant synthétise les résultats d'une recherche longitudinale menée auprès de cinq enfants sourds implantés[6] sur le développement morphologique et syntaxique. Il nous semble symptomatique de la façon dont est traitée la question du rapport à la langue orale vocale en contexte de surdité.

> Les MLU [longueur moyenne des énoncés] individuels des enfants implantés révèlent que si le niveau des cinq enfants est équivalent lors de la première prise de données, la progression se fait à des rythmes différents. Deux enfants ne montrent aucun signe de développement durant la période de 18 mois, tandis que les trois autres s'améliorent progressivement. Comparé aux enfants entendants normalement, le niveau atteint par tous les enfants munis d'un IC est inférieur d'un écart type, voire de deux ; la syntaxe des enfants munis d'un implant depuis une période relativement courte est donc moins élaborée que celle des enfants contrôles du même âge. Les scores de vocabulaire révèlent également une progression régulière avec la durée d'implantation, sauf chez deux enfants dont la progression ne commence qu'après 12 mois d'implantation. L'expansion du vocabulaire des enfants munis d'un IC reste cependant inférieure à la moyenne moins un écart type correspondant aux enfants contrôles. En résumé, ces résultats montrent que l'implant cochléaire permet des progrès importants dans le développement du lexique et de la morpho-syntaxe, dans une période relativement courte après l'opération. (Leybaert *et al.*, 2005 : 188)

Les auteurs nous invitent à considérer les résultats qu'ils mettent en avant en utilisant la formule « En résumé » ; or ne sont repris dans cette synthèse qu'une partie des éléments décrits, il n'est pas fait mention des difficultés rencontrées par une portion significative des enfants observés : deux des cinq enfants ne montrent aucun signe

[6] Étude longitudinale réalisée par Ouellet, Le Normand et Cohen (2001). https://doi.org/10.1016/S0278-2626(01)80073-7

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

de développement durant la période de 18 mois, ni du fait que pour l'ensemble des enfants, les résultats en matière de vocabulaire et MLU restent en deçà de leurs pairs entendants.

Il est essentiel de ne pas laisser la réussite de certains enfants sourds occulter les défis auxquels font face ceux qui peinent à progresser. Depuis les travaux sur les enfants sourds et la question du développement de la langue, la grande variabilité dans la réussite au développement langagier pour les enfants sourds est signalée et reste, même avec les nouvelles technologies, d'actualité :

> Il y a une variabilité statistiquement significative dans le taux de réussite du développement linguistique chez les enfants ayant une perte auditive congénitale qui reçoivent un implant cochléaire. (Mc Gregor *et al.*, 2022).

Il nous semble que se dessine, en creux de la (sur)valorisation des réussites de certains enfants, une forme d'atténuation de la non-réussite des autres, et nous pouvons nous demander dans quelle mesure les attentes liées au modèle intégratif de la surdité ne participe pas à placer une partie des enfants sourds en précarité linguistique, c'est-à-dire les placer dans une construction extrêmement fragile du système linguistique, tant en production qu'en réception. Les contours de cette précarité linguistique vont prendre appui sur les trois sèmes : la temporalité, la dépendance et la marginalité. Ces trois sèmes sont présents dans l'extrait suivant issu du rapport du Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations (CTNERHI), portant sur le suivi longitudinal de 10 ans d'enfants implantés en France. L'extrait présente plus précisément les résultats post-implant du développement du langage :

> Au cours des cinq premières années, notre suivi longitudinal d'enfants sourds profonds, sans troubles associés, montrait l'apport remarquable de l'implant cochléaire sur le plan de la communication orale pour une majorité de ces enfants mais aussi ses limites : les résultats étaient bons, très bons, voire remarquables pour la moitié des enfants mais moins positifs pour une autre moitié qui suivait d'ailleurs, en règle générale, une scolarité spécialisée. […]
>
> Lors des cinq années suivantes, les résultats apparaissent clairement plus positifs. […]. Les progrès sont sensibles à partir de 7 et 8 ans postimplant : 70 % d'enfants ne présentent pas de retard lexical ni syntaxique. (Sanchez *et al.* 2011 : 12-13).

Le sème de la temporalité est le plus présent, les progrès du développement des enfants sourds étant mesurés à intervalles réguliers sur 10 années afin de pouvoir les positionner par rapport aux enfants normo-entendants. Ainsi, après 5 années d'implant, pour près de 50% des enfants, les auteurs évoquent de « bons, très bons, voire remarquables résultats » tout en atténuant, *via* des tournures d'euphémisation, des « résultats moins positifs » de la moitié des enfants restant. Après 7-8 ans post-implant, 70% des d'enfants de l'étude « ne présentent pas de retard lexical ni syntaxique ».

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

Ainsi, plus le temps passe, plus le nombre d'enfants sourds implantés réussissant à entrer dans les dimensions lexicales et syntaxiques de la langue augmente, ce qui est somme toute rassurant. Cependant, il est important de noter que la période de construction du langage est longue, et qu'elle n'est pas mécaniquement couronnée de succès puisque près de 30% des enfants, soit 3 sur 10, demeurent en marge de l'acquisition linguistique, alors qu'ils sont âgés de près de plus de 7-8 ans.

Plus la scolarité avance, plus la place de la langue dans la construction et la transmission des connaissances a un impact sur le déroulement même de la scolarité, et plus nombreux sont les redoublements comme le montrent les chiffres du même Rapport :

> à cinq ans post-implant, sur les 50 enfants sourds de l'échantillon, 6 enfants présentaient un retard scolaire, dont 3 de 1 an, 2 de 2 ans et 1 de 3 ans. A dix ans post-implant, sur les 47 enfants sourds encore suivis à cette période, 19 enfants présentent un retard scolaire dont 15 un retard de 1 an, 3 de 2 ans et 1 de 3 ans. (Sanchez *et al.*, 2011 : 14).

Le nombre d'enfants présentant un retard d'un an est ainsi multiplié par 5 en 5 ans. Il nous semble essentiel de souligner que ce n'est pas parce qu'un élève sourd est potentiellement capable de parler vocalement qu'il est envisageable pour lui de suivre des apprentissages au sein d'une classe communiquant uniquement oralement tout au long d'une journée. Il est crucial de bien distinguer le projet de l'enfant et de sa famille dans la construction de la langue de l'environnement en tant qu'objectif, du mode de communication utilisé en classe en tant que langue de transmission des savoirs pour apprendre et comprendre.

Dans cette situation, le sème de temporalité se dote d'une autre fonction, associé à celui de la marginalité : il devient un révélateur des difficultés accumulées par-delà la langue et rend visible la dépendance au modèle intégratif dans lequel est mis l'élève sourd[7]. Le Rapport précise que la moitié des enfants présentant des résultats moins positifs suivent « d'ailleurs, en règle générale, une scolarité spécialisée » (Sanchez *et al.* 2011 : 12-13). La problématique du temps en contexte de surdité semble donc se construire dans une dynamique tout à fait singulière sinon paradoxale. D'une part, il existe une forte pression pour dépister la surdité au plus tôt afin de mettre en place des dispositifs permettant la construction de la langue orale vocale. D'autre part, un décalage temporel accepté (acceptable ?) d'une construction linguistique (re)portée sur de nombreuses années avant que la construction de la langue soit vraiment au rendez-vous. Sur cette période les enfants sont souvent maintenus autant que faire se peut en intégration et basculent en dispositif spécialisé dès que les difficultés sont

[7] Il s'agit d'une enquête conduite en 2012 par une association de parents d'enfants implantés auprès de ses adhérents. Sur les 800 adhérents, plus de 350 questionnaires ont été renvoyés (Clavier, 2012). « Dans notre échantillon, 46% des collégiens sourds implantés cochléaires ont redoublé. C'est le double de la population moyenne. Ces redoublements se produisent pour 62 % au moment du cycle 2, on peut supposer qu'ils servent à consolider les apprentissages fondamentaux de lecture et d'écriture. Cela semble plutôt pertinent par rapport aux retards que la surdité a pu engendrer (Clavier, 2012 : 21) ». Redoubler, dans le contexte de surdité semble appréhendé comme une conséquence induite de la surdité. Comme le précise l'association, sur une étude ultérieure, les parents ayant répondu sont majoritairement des cadres (43%) et des employés (35%), pour près de 78% des réponses. L'absence de retard à l'entrée en CM2 concerne 62% des enfants de l'étude contre 43% d'enfants sourds (chiffre trouvé par le ministère de l'éducation nationale mais sans référence plus précise) (Clavier, 2019 : 34).

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

trop conséquentes. Ainsi, le projet d'intégration en classe ordinaire est largement conditionné par la réussite du développement de la langue, qui lui se manifeste avec le temps. Permettre de suivre une scolarité dite ordinaire est pourtant l'argument phare du modèle intégratif reposant sur une vision médicale de la surdité et sur le parcours rééducatif autour de la langue orale vocale. Or, et comme nous le verrons dans la partie 2.3, avec l'âge, la proportion d'enfants sourds scolarisés en milieu ordinaire diminue (DEGESCO, 2019).

Ces éléments permettent de discuter l'équation mise en avant dans le modèle intégratif qui limite la réponse à la surdité à la question de l'accès au monde sonore ; *accès aux sons = accès à la langue = parcours de scolarisation ordinaire*. Cette équation est, selon nous, bien trop simplificatrice et partielle au regard des autres trajectoires possibles que nous venons de pointer.

2 La Langue des Signes : une alternative linguistique impensée

Il existe une communication orale en LSF, que l'enfant sourd, n'ayant dans cette situation aucune barrière sensorielle à surmonter, peut acquérir dans l'interaction et dans des situations de communications diverses.

2.1 Une réponse linguistique à la surdité

La langue des signes représente une alternative précieuse à la précarisation engendrée par la dépendance à l'accès à la langue orale vocale souvent considérée comme prioritaire puisque relevant de la norme. Près de quatre décennies de recherche ont montré sans équivoque que les langues signées sont des langues qui évoluent naturellement, qui sont complexes sur le plan linguistique et qui sont des exemples de langage humain pleinement productifs (Klima & Bellugi, 1979). Les travaux montrent que les enfants (entendants et sourds) exposés à l'ASL[8] dès la naissance acquièrent la langue des signes selon les mêmes étapes de développement que l'acquisition d'une langue parlée vocalement (Meier & Newport, 1990 ; Meier, 1991 ; Newport & Meier, 1985 ; Petitto, Holowka, Sergio, Levy & Ostra, 2004 ; Petitto & Marentette, 1991).

De la même façon, des enfants sourds de parents entendants, en contact précocement avec une langue des signes – même de façon imparfaite – peuvent également s'inscrire dans ce paradigme et accéder au même niveau de LSF – qualifié de « compétence de locuteur natif » (Niederberger, 2004 ; Mashie, 1995 ; Lu *et al.*, 2016).

Enfin, plusieurs expériences établissent qu'un programme d'éducation incluant véritablement la langue des signes dans un enseignement bilingue construit permet un développement des capacités langagières tout à fait solide (Dubuisson et Vercaingne-Ménard, 1997 ; Chamberlain et Mayberry, 2005 ; Ghesquière et Meurant, 2018).

L'accès à une langue des signes à un jeune âge offre aux enfants une langue initiale et soutient la réussite cognitive et socio-émotionnelle (Humphries *et al.*, 2014 ; Knoors *et al.*, 2012). D'ailleurs, en France, dès 1994, le Comité Consultatif National pour l'Éthique (CCNE)

[8] Americain Sign Language : Langue des signes utilisée aux Etats-Unis.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

> recommande d'assurer le développement psychologique et social des enfants porteurs d'implants cochléaires en combinant l'apprentissage de la langue des signes, dont l'efficacité est prouvée dans ce domaine, et du français oral (Avis 044 1994).

Le CCNE préconise donc d'associer l'apprentissage de la langue des signes, « dont l'efficacité est connue », aux implants cochléaires, pour permettre aux enfants de communiquer dès l'âge d'un an, et bien avant qu'ils ne puissent tirer bénéfice d'une implantation. Malheureusement, et comme nous avons pu le voir dans la partie précédente, ces recommandations ne semblent trouver que très peu d'échos sur le terrain de la surdité, au contraire même : la question du geste constitue un sujet passionnel qui trouve son ancrage sur une toile de fond représentationnelle dont les contours idéologiques se dessinent depuis plus de 4 siècles.

2.2 Une langue qui reste marginalisée malgré des avancées

Les débats idéologiques autour de la langue des signes apparaissent dès l'arrivée des premiers « gestes » dans l'enseignement et ne font que s'amplifier au fil du XIX^{e} siècle, dans un contexte socio-historique particulier (Jules Ferry et les Lois sur l'éducation ; l'imposition de la langue française sur l'ensemble du territoire ; l'arrivée de progrès techniques et médicaux qui ouvrent la voie au regard clinique de la surdité). En rupture avec la philosophie naturaliste des Lumières, la pensée positive classera la gestualité dans le registre de l'« expression inarticulée et dans celui d'une sensualité encore animale » et cherchera à établir « "scientifiquement" le primat de l'essence phonique et articulée de la parole sur le langage gestuel » (Virole, 2000 : 31). Plus la connaissance biologique du langage se développe au travers d'expériences cliniques, plus l'absence de parole vocale des sourds sera assimilée à une pathologie plus vaste. Ainsi, avec le Congrès de Milan en 1880[9], ce n'est pas tant le choix d'une méthode qui est donné mais l'affirmation claire des objectifs assignés à l'éducation : *la parole,* autrefois outil entre les autres, est devenue une fin en soi, le but unique (Mottez, 1977/1984) :

> Le congrès, considérant l'incontestable supériorité de la parole sur les signes pour rendre les sourds à la vie sociale et leur donner une plus grande aptitude d'expression, déclare que la méthode de l'articulation doit avoir la préférence sur celle de la langue des signes dans l'instruction et l'éducation des sourds et muets. (extrait cité dans *L'intégration d'élèves sourds dans l'enseignement secondaire* : 25).

Cette décision a conduit les langues des signes dans une très grande précarité, langues cachées, peu diffusées, langues de la marginalité. Sur le territoire français, c'est au

[9]Le Congrès International pour les Sourds, tenu en 1880 à Milan, est organisé par des professionnels réunis pour débattre des méthodes d'éducation des enfants sourds. Ce congrès est l'un des événements le plus décrit et exposé, nous ne développerons pas davantage, de nombreux auteurs l'ont fait avec précision et minutie, voir notamment les travaux d'Harlane Lane (1976, 1992). Nous pouvons toutefois préciser que la quasi-totalité des participants sont entendants (sur les cent soixante-quatre congressistes, un seul est sourd) et pour majorité des religieux.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

début des années 1970 que nous sommes sortis de la période tout oraliste, un mouvement désigné par la formule « Le Réveil Sourd » (Minguy, 2009) dans la communauté sourde. Après 100 ans de banissement de la LSF, les premiers bilans de la politique oraliste sont dressés et ce sont plus particulièrement aux psycholinguistes, psychologues, psychothérapeutes que l'on doit les critiques les plus farouches et des constats sans appel : les conséquences de cette relégation sont avant tout d'ordre social pour les sourds, et spécialement au plan éducatif puisque plus de 90% de l'éducation oraliste a été un échec pour les enfants sourds qui ont souffert d'une sous-éducation massive (Mottez, 1977, 1993 ; Bouvet, 1982 ; Dolto, 1980).

La réintroduction de la LSF dans les espaces scolaires s'est opérée avec énormément de réserve, comme l'illustre le premier texte porté par l'Education nationale en 1987[10] :

> Quelle que soit la part faite au langage des signes, la parole et l'éducation auditive doivent rester une préoccupation essentielle. […] Mais la pédagogie des jeunes enfants pourra aussi inclure un apport signé, langue des signes française ou français signé […] sans abandonner l'exigence de l'oralisation. […] La démutisation et l'apprentissage du langage oral par tous les enfants sourds sont donc plus que jamais des impératifs pédagogiques absolus.

La LSF semble tolérée pour peu que la priorité soit donnée à la langue française orale ; sa place va donc directement être dépendante de celle accordée à la langue française. La mise en relation de l'enfant sourd avec la LSF est alors portée essentiellement par les milieux associatifs (Deck *et al.*, 2021), renforçant sa dépendance mais aussi sa marginalité. Le processus de reconnaissance institutionnel s'inscrit dans une temporalité extraordinairement lente ; ce n'est qu'au cours des vingt dernières années que le cadre législatif rend compte d'un nombre important de changements, spécialement les applications de la loi de 2005[11] avec en position phare l'article 75 qui confère désormais à la Langue des signes française (LSF) un statut de langue à part entière. Le même article prévoit que « tout élève concerné doit pouvoir recevoir un enseignement de LSF ». Les implications qui en découlent sont importantes puisque la LSF se dote peu à peu d'outils de transmission et de standardisation[12] lui permettant de sortir de l'état de précarité.

La langue des signes est officiellement présente, enseignée et valorisée… mais le plus souvent auprès d'élèves entendants[13]. La question de l'éducation des enfants sourds reste, malgré ces avancées, très problématique, comme disjointe de ces avancées légis-

[10] Circulaire EN n° 87-273 et 87-08 du 7 septembre 1987

[11] La loi n° 2005-102 du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » dite plus communément "loi sur le handicap", dont certaines dispositions concernant la surdité abrogent la loi de 1991.

[12] La langue des signes est langue optionnelle au bac depuis 2008 ; un CAPES de LSF a été fondé en 2009 ; des tests DCL (Diplôme de Compétence en Langue de l'Éducation nationale) ont été créés en décembre 2010 ; le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues a été adapté à la LSF en 2010, et son volume complémentaire de 2018 lui consacre une place importante ; enfin des programmes d'enseignement de la langue des signes française à l'école primaire et au collège sont fixés par l'arrêté du 11 juillet 2017 ; la Première Grammaire Descriptive de la LSF parait en 2019 (Millet, 2019)

[13] Les élèves entendants prennent comme option la LSF au collège ou au Lycée. On voit également se diffuser des outils de communication gestuelle construits sur le lexique de la langue des signes, ainsi le babysign est présent dans les crèches, parfois en maternelle.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

latives, la LSF continuant à y occuper une place très marginale comme nous allons le voir.

3 LSF *ou* Français oral, un bilinguisme impensé dans les dispositifs d'enseignement

3.1 Mise en dépendance institutionnelle

La possibilité de proposer la LSF dans la scolarisation des enfants sourds est explicitement abordée dans la Loi de 1991, dite loi Fabius. Cette loi, dans un « souci d'apaiser le conflit entre les deux courants pédagogiques », reconnait en tant que droit « aux jeunes sourds et à leurs familles la liberté de choix entre une communication bilingue – langue des signes français – et une communication orale ». Les avancées législatives suivantes vont chercher à garantir cette liberté de choix et les différents codes de l'éducation proposent des parcours de scolarisation pour les élèves sourds intégrant peu ou prou (de) la LSF. La dernière circulaire[14] du ministère de l'Éducation Nationale de juillet 2017 fixant les différentes modalités de scolarisation des jeunes sourds ou malentendants propose un véritable tournant puisque la LSF est envisagée dans le projet linguistique[15] de l'enfant en tant que langue d'enseignement. La circulaire rappelle le choix linguistique donné aux parents en ces termes :

> Chaque élève sourd peut bénéficier d'un projet personnalisé de scolarisation (PPS) dans lequel figure le choix linguistique qui fait partie du projet de vie de l'élèves :

- une communication bilingue : en langue des signes française (LSF) et langue française écrite
- une communication en langue française écrite et orale, avec ou sans appui de la langue des signes française (LSF) ou de la langue française parlée complétée (LfPC).

Ce choix de mode de communication est alors associé à différents parcours de scolarisation, regroupés dans le tableau suivant qui intègre la description telle que formulée dans la circulaire :

[14] Circulaire n° 2017-011 du 3-2-2017 – MENESR – DGESCO A1-3. Le texte de loi ne fait que poursuivre les « recommandations de bonne pratique pour l'accompagnement des familles et le suivi de l'enfant de 0 à 6 ans » : « La Haute autorité de santé publique distingue deux approches : l'une visuo-gestuelle (LSF) et l'autre audiophonatoire (avec ou sans appui de la LSF et/ou de la LfPC). ».

[15] Ce choix de communication concerne plus largement les projets linguistiques de l'ensemble des élèves sourds : « C'est à partir des besoins identifiés que l'équipe pluridisciplinaire de la maison départementale des personnes handicapées élabore le projet personnalisé de scolarisation (PPS) de l'élève en situation de handicap, en tenant compte des souhaits de l'enfant ou de l'adolescent et de ses parents. C'est sur la base de ce projet que la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) prend alors les décisions utiles ».

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

Tableau 1 – Choix des parcours de scolarisation et éléments de description présentés dans la circulaire. Nous soulignons en gras les langues

<table>
<tr><th colspan="3">Choix des parcours de scolarisation
(d'après la circulaire du Ministère de l'Education nationale : Circulaire n° 2017-011 du 3-2-2017 - MENESR - DGESCO A1-3).)</th></tr>
<tr><td>« Parcours Bilingue »

Le bilinguisme s'inscrit dans les potentialités individuelles de chaque enfant. À partir de l'apprentissage ou de la consolidation de sa connaissance de la langue des signes française, l'institution scolaire vise la construction d'un accès graduel au français en s'appuyant d'abord sur le français écrit, dont la maîtrise est le minimum indispensable pour assurer un bilinguisme effectif.

Au sein d'écoles et d'établissements scolaires ordinaires relevant du réseau PEJS[a], les élèves sourds bénéficient, dans des classes spécifiques dites « bilingues », d'un enseignement en LSF et de la LSF, dispensé par des enseignants formés ayant atteint le niveau B2 et visant le niveau C1 du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) ou par des enseignants sourds ayant également le niveau C1.</td><td colspan="2">« Parcours en langue française »

L'apprentissage de la langue française orale et écrite est un des objectifs de l'école dans le cadre de la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Le libre choix de communication peut conduire à un parcours en langue française avec ou sans la langue française parlée complétée (LPC), avec ou sans complément langue des signes française (LSF).

Deux sous-parcours sont envisagés</td></tr>
<tr><td></td><td>« parcours en langue française avec appui LPC[b] »

La scolarisation des élèves ayant fait le choix d'une communication en langue française parlée complétée (LPC) peut s'effectuer dans une classe ordinaire, quel que soit le niveau d'enseignement, sans appui de dispositif collectif. Dans ce cas, en fonction des besoins et recommandations notifiés dans le PPS, un codeur en LPC assurera l'accompagnement en classe.</td><td>« parcours en langue française avec appui de la LSF »

Par ailleurs, en fonction des demandes exprimées par les familles et des ressources humaines en LSF disponibles dans le PEJS, les familles qui ont fait le choix de communication en langue française et qui souhaitent un complément en LSF durant la scolarité de leur enfant peuvent bénéficier d'un parcours oraliste avec complément LSF.</td></tr>
</table>

(a) Le pôle d'enseignement pour les jeunes sourds (PEJS) est un dispositif de l'Education nationale qui permet de regrouper dans un secteur géographique donné des ressources nécessaires à l'accompagnement des élèves. En 2021, 17 PEJS sont comptabilisés sur l'ensemble du territoire dont seulement 6 vont de la maternelle au Lycée. https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap-1022

(b) La langue française Parlée Complétée LfPC, est un encodage syllabique de la langue française à l'aide de clés manuelles réalisées autour du visage, permettant de désambiguïser la lecture labiale. Il aide à percevoir la langue orale vocale et a été Introduit à la fin des années 1970 en France.

La sortie du statut de précarité de la LSF grâce à son statut de langue d'enseignement se voit dans un même temps freiné par la dépendance inscrite dans la loi entre les langues et leur combinaison possible. En effet, un appariement intégrant les deux langues dans l'ensemble des modalités et laissant à la LSF une place pleine et entière est totalement impensée.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

Un parcours et un sous-parcours intègrent le français et la LSF, toutefois un seul se voit qualifié de « bilingue » ; la LSF y est appréhendée en tant que langue d'enseignement, ce qui constitue une avancée remarquable. Toutefois ce *Parcours Bilingue* repose sur une vision d'un bilinguisme excluant une ressource linguistique, le français dans sa dimension orale.

Le sous-parcours *en langue française avec appui LSF*, s'il intègre bien l'intégralité des modalités de la langue française (écrit et oral) accorde une place particulièrement floue à la LSF, envisagée comme « soutien », « complément », comme l'illustrent les éléments de description du texte : « les familles qui ont fait le choix de communication en langue française et qui souhaitent un complément en LSF durant la scolarité de leur enfant peuvent bénéficier d'un parcours oraliste avec complément LSF[16] ». Quelle est la place et la vision d'une *LSF complément* ? Sous quel angle l'appui de la LSF est-il envisagé ? Pour quel(s) objectif(s) ?

La place de la LSF reste ainsi étroitement reliée à la place accordée à la langue orale vocale, cette dépendance renforçant la marginalité de la LSF. 95% des parents étant entendants, peu d'entre eux vont projeter un parcours de scolarisation n'intégrant pas la dimension orale vocale de la langue de la société. Se dessinent en filigrane des dispositifs deux locuteurs en devenir bien différents : un adulte sourd projeté exclusivement dans la figure d'un sourd « gestuel » communicant en LSF – le « sourd-muet » de l'imaginaire collectif – ou un adulte sourd pouvant utiliser le français oral, un sourd « parlant » souvent associé à la figure du malentendant. Ces figures prennent forme dès la scolarisation des enfants sourds.

3.2 La rentrée scolaire 2019 : indicateurs des précarités

L'étude de la DGESCO sur la rentrée 2019[17] propose une cartographie assez précise de la scolarisation des élèves sourds, dont les réponses institutionnelles sont nombreuses et complexes puisqu'au choix du mode de communication s'ajoutent les modes de scolarisation, en individuel ou en collectif, ainsi que l'ancrage institutionnel des établissements d'accueil qui relèvent soit de l'Éducation nationale, soit du ministère de la Solidarité et de la Santé[18].

Selon ce rapport, sur les 10.500 élèves sourds scolarisés de la maternelle au Lycée, 62% le sont en classe ordinaire, 2.200 en intégration collective (21%) (ULIS et PEJS) et 2.700 en établissement médico-social (25.7%). Le choix de l'intégration individuelle est donc largement privilégié, comme le prévoit la politique actuelle sur le handicap.

[16] « Oralisme » a été le terme utilisé pendant des décennies pour caractériser les projets éducatifs reposant sur la langue française orale. Oralisme vs bilinguisme constitue le duo originel du conflit dans les textes de loi. Dans une volonté de rupture certainement le terme "oralisme" est remplacé par "langue française" dans la loi de 2005. L'utilisation du terme « oraliste » permet de se démarquer de « oralisme » renvoie à l'image d'un sourd « parlant ».

[17] Données du rapport de la DEGESCO proposées sur le site de l'INSEI :
https ://inshea.fr/fr/content/enqu%C3%AAte-de-la-dgesco-sur-la-scolarisation-des-enfants-sourds
Nous avons choisi de prendre cette référence et non celle présente dans le rapport de 2021 puisque dans ce rapport la légende pour la LSF indique « LSF + langue française écrite » (Colin *et al.*, 2021 : 23), ce qui nous semble être peu cohérent avec les pratiques.

[18] https ://www.education.gouv.fr/scolarisation-des-jeunes-sourds-ou-malentendants-89501

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

Concernant le choix de communication, les élèves sourds sont majoritairement scolarisés en inclusion individuelle et la langue française est la langue de communication de 82% des élèves en milieu ordinaire (dont 14% avec LfPC) et de 37% des élèves en établissements médicaux sociaux (dont 12% avec LfPC). Le choix de la langue française comme langue de communication est largement plébiscité.

Cependant, les chiffres de l'étude montrent qu'au fil de la scolarisation, la part des élèves sourds dans le milieu ordinaire diminue fortement : si les élèves sont plus de 3000 à suivre une scolarité en milieu ordinaire en primaire, ils sont 2300 en collège et 1200 au Lycée (qui se répartissent entre Lycée Général et en Lycée pro/Cap) et seuls 0.8% poursuivent en études supérieures.

L'étude montre que la LSF est présente dans l'espace scolaire des enfants sourds à des degrés variés. Il apparait que plus les élèves sont scolarisés en dispositifs spécifiques, en intégration collective, en milieu ordinaire ou établissements ESMS, plus la part de la LSF est présente ; autrement dit, plus on s'éloigne de la norme, plus elle est utilisée. Cependant il manque dans ces données des indications qualitatives et quantitatives essentielles sur la place effective de la LSF. Comment est-elle utilisée ? S'agit-il d'une langue d'enseignement ? A-t-on recours à la LSF uniquement en cas de difficultés ? Est-ce que l'utilisation de quelques signes en soutien du français est intégrée dans ces chiffres ? Il serait également intéressant d'avoir des informations plus précises sur la personne qui utilise la langue, autrement dit sur le passeur de langue : qui est porteur/transmetteur de la LSF, l'interprète, l'AESH ou l'enseignant ? Quel est le volume horaire de LSF proposé ?

Nos observations sur le terrain nous incitent à formuler des réserves quant à la place et au rôle que peut avoir la LSF : dès lors que des signes sont utilisés, seuls et/ou en association avec le français, il y a une tendance à dire que LA LSF est présente. Or cet usage extrêmement partiel de la LSF relève davantage d'un besoin pragmatique induit par une situation didactique complexe que d'une utilisation construite de la LSF intégrant l'ensemble de ses fonctionnalités et de ses spécificités (Mugnier, 2006 ; 2017).

Les Pôles d'Enseignements pour les Jeunes Sourds constituent l'espace officiel d'un enseignement bilingue (langue des signes française et langue française écrite). Ils intègrent, d'après les données, moins de 4% des enfants sourds dans le parcours LSF. L'inspecteur pédagogique chargé de mission sur l'enseignement des jeunes sourds admet par ailleurs, lors des assises de la scolarisation de la Fisaf[19] le 6 décembre 2022, que « les parcours bilingues n'ont pas tous la même valence ». En 2012, l'Association nationale des parents d'enfants sourds (ANPES) indiquait que « moins de 5% des enfants sourds scolarisés ont la LSF comme langue d'enseignement » (ANPES, 2012). Ce chiffre n'évolue pas malgré le renouveau du contexte législatif ; toujours aussi peu d'enfants sourds ont accès à des classes leur permettant d'apprendre, en relation avec leurs pairs, au sein d'un enseignement donné en LSF, intégrant le français écrit et oral.

[19]La Fédération nationale pour l'inclusion des personnes en situation de handicap sensoriel en France et dys en France. https ://www.fisaf.asso.fr/images/nos-assises/Les-eleves-sourds-sont-davantage-accompagnes-en-classe-par-le-secteur-medico-social—HOSPIMEDIA.pdf

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

Malgré le renouveau législatif, la LSF peine donc à sortir de la marginalité dans laquelle elle est sans cesse repoussée par l'espace social général et, plus précisément, par l'espace médical et technologique.

3.3 Marginalité quand tu nous tiens ...

La stigmatisation de la langue des signes sur plusieurs siècles a eu une réelle répercussion dans le temps. La vision oraliste a pénétré en profondeur les représentations de la langue des signes et corrélativement celles attachées à la personne sourde dans l'esprit de tout un chacun[20]. L'ambition première de *faire parler* vocalement tous les sourds reste un objectif fort, ultime, qui, avec les avancées technologiques, se combine à celui de *faire entendre,* promesse sans cesse alimentée par les avancées médicales. Les nouvelles technologies semblent permettre de repousser l'altérité linguistique (Mugnier, 2023) qu'implique la surdité en proposant – promettant – une forme d'accès naturel au langage.

La langue signée et la langue orale sont, pour reprendre les termes de la Haute Autorité de la Santé, « inconciliables », « incompatibles » pour le développement du jeune enfant :

> En revanche, avant les 3 ans de l'enfant, l'approche audiophonatoire et l'approche visuogestuelle se distinguent fondamentalement sur le principe de stimuler ou non dès que possible la voie auditive, la stimulation ayant pour objectif de promouvoir le développement du français parlé.
>
> Dans le contexte sensible de l'éducation précoce, la grande difficulté pour recommander aux parents d'un jeune enfant sourd une approche ou une autre est qu'elles sont, en pratique, inconciliables à un moment donné de la vie de l'enfant.
>
> L'incompatibilité ne se situe pas dans l'introduction ou non de la LSF précocement dans l'environnement linguistique de l'enfant, mais dans la décision de stimuler ou non la voie auditive suffisamment tôt, à savoir durant la première année de vie chez les enfants sourds congénitaux, et probablement même dans les 6 ou 8 premiers mois de leur existence. (HAS, 2009 : 10)

L'incompatibilité de penser un bilinguisme LSF/langue française repose sur la place nécessaire à accorder à la stimulation auditive précoce. La quête qui consisterait à faire entendre l'enfant sourd ne s'essouffle pas, bien au contraire, et la stimulation auditive précoce incarne possiblement la voie à suivre. Le fait, pour la HAS, de mettre en avant à plusieurs reprises dans son guide l'importance de la stimulation auditive précoce, présentée comme exclusive et non compatible avec la LSF, laisse percevoir un positionnement institutionnel – une recommandation à peine voilée – pour une approche plus que pour l'autre. Or l'entrée par la voie auditive comme support principal – exclusif – de la construction du langage est, nous semble-t-il, une vision très restreinte des processus en jeu dans le développement du langage.

[20] Autour de ces questions voir notamment Millet et Barrero, 1994 ; Millet, 1995.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

> Early CI is a remarkable breakthrough in delivering hearing to the child born deaf, but its success needs to be evaluated beyond its auditory impact. Where neurophysiological and neuroimaging evidence has been brought to bear on CI outcome success, inferences have often been in relation to the impact of congenital deafness on auditory brain circuitry, ignoring the overall picture of language development in the deaf child. Our sview of the evidence suggests that good first language acquisition within the early years, however that may be achieved, may be the best predictor of successful language outcome for the child born deaf. (Campell *et al.*, 2014)

L'appréhension de la surdité exclusivement sous l'angle du handicap et du déficit draine des éléments de réponse centrés sur l'audition et sa réhabilitation. Les travaux préconisant une stimulation précoce auditive des enfants sourds implantés semblent partir de l'hypothèse qu'un enfant sourd implanté doit/va suivre les mêmes étapes qu'un enfant entendant et que les circuits employés ne peuvent qu'être les mêmes – un peu comme si l'enfant sourd était un enfant entendant qui n'entend pas – alors que l'accès au monde sonore *via* les appareillages ne sera jamais totalement de même nature qu'en situation auditive ordinaire.

Entre la volonté de l'environnement familial et la réussite effective de l'enfant à se construire en tant qu'*être de langage,* pour reprendre la formule de Françoise Dolto (1980), les obstacles sont nombreux, la réussite variable. La diffusion du message hiérarchisant parole vocale et langue signée reste prégnante dans l'espace social alors même que les travaux sur les dimensions multimodales du langage sont de plus en plus nombreux. Il est surprenant de voir, sur le terrain de la surdité, les dimensions gestuelle et orale cloisonnées, alors qu'elles sont présentes chez les entendants et que la dimension gestuelle occupe une place fondamentale tant dans la communication que dans le cadre de l'acquisition et de l'apprentissage du langage (Volterra & Erting, 1994, Goldin Meadow, 2003, Colletta *et al.*, 2010 ; Guidetti, 2010).

Pour ne pas conclure

Désinvestir les gestes pour mieux investir la voix est la philosophie qui accompagne depuis ses débuts les techniques de démutisation et d'apprentissage de la langue orale, sous le contrôle des sciences de la santé (Karacostas, 2017).

L'histoire sensible sur la place de la gestualité n'est jamais vraiment devenue un passé en contexte de surdité, et pèse encore lourdement sur les débats actuels relatifs à l'éducation des enfants sourds. Les deux positions historiques – « oralisme » ou « bilinguisme » – se développent inlassablement comme deux forces évoluant, au mieux en parallèle, au pire en « guerre », et où les progrès et les avancées de l'une sont reçus comme autant de reculs pour l'autre. Cette guerre des modalités vient occulter l'ensemble des enjeux qui se déroulent dans le développement global de l'enfant :

> Les études sur l'implant cochléaire chez les enfants sourds montrent qu'il n'est pas possible de réduire la question des effets de l'implant sur le déve-

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

> loppement général, et sur le développement de l'audition et de la parole en particulier, à des variables uniques, telles que l'âge à la date de l'intervention, l'étiologie, l'âge d'apparition de la surdité ou le moment où l'enfant reçoit l'implant. Il s'agit plutôt d'un ensemble complexe de relations entre les aptitudes biologiques de l'enfant et ses capacités à interagir et à nouer des relations avec ses parents, ses frères et sœurs, ses camarades, ses professeurs et les autres personnes importantes de son environnement ainsi que la façon dont l'environnement social interagit avec lui. (Preisler, 2001 : 32)

La langue française orale est, dans ce contexte comme dans de nombreux autres, la langue légitime, la langue à apprendre, la seule voie d'une intégration réussie. Ce contexte semble imperméable aux travaux qui pointent des difficultés et le retard d'enfants sourds dans leur scolarisation, comme si l'échec de cette rééducation était un impensé ; la précarité linguistique résultant de la difficulté à accéder à la langue trouve un écho dans l'imaginaire collectif présentant le sourd comme muet. Les politiques éducatives/institutionnelles françaises restent, malgré les avancées des recherches autour des LS frileuses sur la place que peut jouer la langue des signes dans les sphères de socialisation de l'enfant sourd et ses projets éducatifs (précoces et scolaires). Les pratiques orientées autour du tout auditif gagnent du terrain, alors même que la LSF n'a pas encore pu trouver sa place dans un véritable enseignement bilingue, le rapport de concurrence avec la langue française la maintenant dans la précarité.

Bibliographie

Albrecht Gary L. ; Ravaud Jean-François. ; Stiker Henri-Jacques (2001) « L'émergence des *disability studies* : état des lieux et perspectives ». *Sciences sociales et santé*. Volume 19, n° 4, p. 43-73.

Berland Aurore (2014), *Le développement psychologique d'enfants sourds porteurs d'un implant cochléaire : études longitudinale et transversale*, Université Toulouse le Mirail – Toulouse II, https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01332607

Chamberlain Charlène ; Mayberry Rachel (2005) « La langue des signes et la lecture : avancées récentes », dans Transler Catherine, Leybaert Jacqueline et Gombert Jean-Émile (dirs.), *L'acquisition du langage par l'enfant sourd*, Solal, Marseille, p. 275-289

Bouvet Danièle, *La parole de l'enfant. Pour une éducation bilingue de l'enfant sourd*, Presses Universitaires de France, Paris, 1989.

Campbell Ruth ; MacSweeney Maireéad ; Woll Bencie (2014) *Cochlear implantation (CI) for prelingual deafness : the relevance of studies of brain organization and the role of first language acquisition in considering outcome success*. Front. Hum. Neurosci. 8 :834. doi : 10.3389/fnhum.2014.00834

Clavier, Nathalie, *L'enquête scolarité de Génération Cochlée, colloque Acfos, 9, connaissance surdité*, mars 2012, n° 39, 19-22, https://www.acfos.org/wp-content/uploads/Colloque-Implant_Enquete-scolarite-generation-cochlee_Clavier-2012.pdf

Centre d'Information sur la Surdité et l'Implant Cochléaire, *Le parcours des enfants implantés cochléaires*, janvier 2021, https://www.cisic.fr/CISIC/media/enquete/Enqute_CISIC_enfants_2021.pdf

Colletta Jean-Marc ; Pellenq, Catherine ; Guidetti, Michèl. (2010) « Age-related changes in co-speech gesture and narrative : Evidence from French children and adults ». *Speech Communication*, Elsevier, p. 1-12

Delaporte Yves, *Les sourds, c'est comme ça : ethnologie de la surdimutité*. Paris : Éditions MSH, Paris, 2002.

Dolto Françoise, 1981, « A propos de la langue des signes » – *Coup d'œil*" p. 27.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

Dubuisson Colette, Grimard Christiane, *La surdité vue de près*, Presses de L'université de Québec, Québec, 2006.

Chamberlain, Charlène. & Mayberry, Rachel. (2005). La langue des signes et la lecture : avancées récentes. In Christine Transler, Jacqueline. Leybaert, Jean-Emile Gombert (Eds). L'acquisition du langage par l'enfant sourd. Les signes, l'oral et l'écrit (p. 275-291), Marseille : Solal.

Deck, Christian, Roussel Véronique et Sabria Richard. Témoignages professionnels d'une alternative pédagogique d'éducation bilingue : 2LPE, p. 17-29. *Les Langues Modernes*, 2021, « Enseignement et apprentissage des Langues des Signes : perspectives historiques, sociales et linguistiques », n° 1/2021. hal-03226575

Gardou Charles, *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*, Erès, coll. « Connaissances de la diversité », 2012, 170 p. , ISBN : 978-2-7492-3425-0.

Gaucher, Charles, *Ma culture, c'est les mains. La quête identitaire des Sourds au Québec*, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 2009,

Goldin-Meadow Susan, Brentari Diane, 2017, *Gesture, sign, and language : The coming of age of sign language and gesture studies*. Behavioral and Brain Sciences, 40 :e46. https://doi~:10.1017/S0140525X15001247.

Gobet, Stéphanie et Gaucher, Charles, 2023, Reconnaître la surdité au sein de la famille : l'engagement parental, *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives* 2023/2 (N° 96)

Ghesquiere, Magalie ; Meurant, Laurence, *École et surdité : une expérience d'enseignement bilingue et inclusif*. Edition Namur : Presse universitaires de Namu, Belgique, 201

Guidetti, Michèle, 2010. « Introduction – Des gestes, des mimiques et des mots pour dire, apprendre et comprendre ». *Enfance*, PUF, p. 227-237.

Humphries, Tom, *Audism The Making of a Word*. Unpublished Essay, 1975

Haute Autorité de la Santé (HAS), 2009, *Surdité de l'enfant : accompagnement des familles et suivi de l'enfant de 0 à 6 ans*. Consulté à l'adresse http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2010-03/surdite_de_lenfant_-_0_a_6_ans_-_recommandations.pdf

Karacostas, Alexis, Préface, *L'éducation de l'écolier sourd, histoire d'une orthopédie : 1822 à 1910 : de l'art de prévenir et de corriger les difformités du corps à celui de faire parler et entendre*, Presse Universitaire de Paris Nanterre, 2017.

Kerbourc'h, Sylvain. *De la Langue des Signes française à la reconnaissance sociale des sourds*. Paris : L'Harmattan, 2010.

Klima, Edward S ; Bellugi, Ursula, *The Signs of Language*, Harvard University Press, Cambridge, 1979

Harry Knoors ; Marc Marschark, « Language Planning for the 21st Century : Revisiting Bilingual Language Policy for Deaf Children », *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Volume 17, Issue 3, November 2012, p. 291–305, https://doi.org/10.1093/deafed/ens018

Ladd, Paddy, *Understanding Deaf Culture*, *Search of Deafhood*, Clevedon, Multilingualism Matters, 2003

Lane, Harlan, The *Mask of Benevolence*, New York, Random House, 1992

Lane, Harlan (1993), *The Medicalization of Cultural Deafness in Historical Perspective. Looking Back : A Reader on the History of Deaf Communities and their Sign Language*, dir. Fischer R. et Lane Harlan, Hambourg, Signum, p. 479-493.

Lane Harlan, The *Deaf Experience : Classics in Language and Education* [1984], Washington D.C., Gallaudet University Press, 2006.

Leybaert, Jacqueline ; Schepers, F. ; Renglet, T., Simon, P. ; Serniclaes, W. ; Deltenre, P. ; Marquet, T. ; Mansbach, A.L. ; Périer, O. & Ligny, C. (2005). Effet de l'implant cochléaire sur le développement du langage et l'architecture cognitive de l'enfant sourd profond. In C. Transler, J. Leybaert, J.E. Gombert (Eds.), *Le développement du langage chez l'enfant sourd. Le Signe, la Parole et l'Ecrit*, Solal, Marseille pp 182-191.

Loundon Nathalie, 2014, « Implants Cochléaires chez l'enfant, bilan et perspectives », *Réalités pédiatriques*, n° 187, https://www.realites-pediatriques.com/wp-content/uploads/sites/3/2016/04/RP_187_RG_Loundon.pdf

Lu, Jenny ; Jones, Anna ; Morgan, Gary (2016) The impact of input quality on early sign development in native and non-native language learners, J. Child Lang. 43, p. 537–552. Cambridge University Press, DOI : 10.1017/S0305000915000835

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

Laura Machart, *Production de parole chez l'enfant sourd : bénéfices de l'exposition à la Langue française Parlée Complétée associée à l'implantation cochléaire*. Thèse, Linguistique. Université Grenoble Alpes. tel-03959138, 2022

Mashie Shawn Neal. *Educating Deaf Children Bilingually*, Washington D.C., Gallaudet University Pre-College Programs, 1995

McConkey-Robbins *et al.*, 1997, Children with Implants Can Speak, But Can They Communicate ?, Otolaryngology Head and Neck Surgery, 117(3 Pt 1) :155-60 DOI :10.1016/S0194-5998(97)70168-2

McGregor S ; Goldman RD (2022), Les effets sur le langage d'une implantation cochléaire. Can Fam Physician. 2022 Oct ;68(10) :739-741. French. doi : 10.46747/cfp. 6810739. PMID : 36241407 ; PMCID : PMC9833142.

McNeill David, 1992, « Hand and Mind. What Gestures Reveal about Thought ». University of Chicago press, p. 74-104.

Meier, Richard P. et Newport, Elissa L. 1990. « Out of the hands of babes : on a possible sign advantage in language acquisition », *Language,* volume 66, n° 1, p. 1-23, https ://www.jstor.org/stable/415277.

Meier, Richard P. (1991) *Language acquisition by deaf children.* American Scientist, 79, 60–70.

Millet, Agnès, *Grammaire descriptive de la langue des signes française (LSF). Dynamiques iconiques et linguistique générale*, Grenoble, UGA Edition, 2019.

Millet, Agnès ; et Barrero, Éliane (1994). « Regards sur les langues, regards sur les êtres ». Dans *Actes du colloque européen Surdité : nouveaux regards, regards croisés*. Grenoble : GRETA SUDISERE.

Millet, Agnès ; Mugnier Saskia (2016) "*Sourds et entendants : quand les espaces socio-didactiques (re)dessinent les figures de l'altérité*. dans Elena Vladirmirska & T. Ponchon (Éd.), *Dire l'autre voir autrui. L'altérité dans la langue et les discours*, L'Harmattan, Paris, p. 231-250.

Minguy, André, *Le réveil Sourd en France : pour une perspective bilingue*. Editions L'Harmattan, Paris, 2009.

Mitchell, R. E. ; Karchmer, Michaela. (2004). Chasing the Mythical Ten Percent : Parental Hearing Status of Deaf and Hard of Hearing Students in the United States. *Sign Language Studies*, *4*(2), 138–163. ht tp ://www.jstor.org/stable/26190985

Mottez, Bernard [1977] (2006), « À s'obstiner contre la déficience, on augmente souvent le handicap. L'exemple des sourds », in Benvenuto Andréa (Ed.), *Bernard Mottez – Les sourds existent-ils ?* L'Harmattan, Paris, p. 231-250.

Mottez Bernard (1993), « Les sourds existent-ils ? » *La parole des sourds*, Revue du Collège de Psychanalystes n° 46-47, Paris, pp 49-58.

Mottez, Bernard ; Markowicz, Harry (1979), « Intégration ou droit à la différence : Les conséquences d'un choix politique sur la structuration et le mode d'existence d'un groupe minoritaire, les sourds », *Rapport CORDES*, Centre d'études des mouvements sociaux, EHESS, Paris.

Mugnier, Saskia, *Surdités, plurilinguisme et Ecole. Approches sociolinguistiques et sociodidactiques des bilinguismes d'enfants sourds de CE2*. A. Millet (dir.). Université Stendhal, Grenoble 3, 2006.

Mugnier, Saskia (2014), « L'enseignement des langues auprès des enfants sourds : comment sortir d'un bilinguisme institutionnel pour un plurilinguisme de terrain » dans, J.-F. De Pietro & M. Rispail (Éd.), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme*, Namur : PU de Namur, p :143-160

Mugnier, Saskia (2018), Biographies langagières de futurs enseignants de LSF : enjeux culturels, identitaires et sociolinguistiques. *Les Langues Modernes*, 2018, Langue(s) et identité(s), 4, p. 44-57.

Mugnier, Saskia (2020), « Institutionnalisation de la LSF et construction de l'altérité sourde : entre valorisation, contradiction et disjonction ». In K. Gauvin & I. Violette (Éd.), *Minorisation linguistique et inégalités sociales. Rapports complexes aux langues dans l'espace francophone*, Sprache – Identität – Kultur, vol. 16,Peter Lang Verlag. p. 137-146.

Mugnier, Saskia (2023), *Surdité(s), langue(s) et altérité(s) : (Re)constructions des altérités linguistiques.* Glottopol, 39, p.28-45.

Mugnier, Saskia, Millet Agnès (2018), « Langage et langues en contexte de surdité Discours d'enseignantes, représentations des pratiques enfantines », Les Langues Modernes, 2, 78-87

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

Newport, Elissa. L., & Meier, Richard. P. (1985). The Acquisition of American Sign Language. In Dan. Issac. Slobin (Ed.), The Cross-Linguistic Study of Language Acquisition (vol. 1, p. 881-938). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Niederberger, Nathalie, 2004, *Capacités langagières en langue des signes française et en français écrit chez l'enfant sourd bilingue : quelles relations ?.* Université de Genève. Thèse. doi : 10.13097/archive-ouverte/unige :248 https://archive-ouverte.unige.ch/unige:248

Padden, Carol ; Humphries, Tom, *Deaf in America : Voices from a Culture*, Cambridge, Harvard University Press, 1988.

Padden Carol ; Humphries, Tom, *Inside Deaf Culture*, Cambridge, Harvard, University Press, 2005.

Petitto, Laura-Ann, Holowka, S., Sergio, L. E., Levy, B., & Ostry, D. J. (2004). Baby hands that move to the rhythm of language : hearing babies acquiring sign languages babble silently on the hands. Cognition, 93(1), 43–73.

Petitto, Laura-Ann et Marentette, Paula. 1991. « Babbling in the manual mode : Evidence for the ontogeny of language », *Science,* volume 251, n° 5000, p. 1483-1496, https://www.jstor.org/stable/2875832.

Preisler, Gunilla. (2001), *Les implants cochléaires chez les enfants sourds : intégration des personnes, handicapées*, Conseil de l'Europe.

Rannou P., 2018, *Sociolinguistique de la surdité, didactisation de la pluralité linguistique. Parcours de parents entendants en France et regards croisés sur la scolarisation des élèves sourds : France – États-Unis*, Thèse de doctorat en Sciences du langage, Université Rennes 2, Columbia University in the city of New York.

Sanchez, Jésus ; Medina, Victoria, Senpéré, Marion, Bounot, Annick. (2006). *Suivi longitudinal sur 10 ans d'enfants sourds pré-lingaux implantés : synthèse.* CTNERHI, Paris.

Virole, Benoit. *Psychologie de la surdité*, Bruxelles : De Boeck Université, 1996

Volterra, Virginia ; Erting, Carole, *From gesture to langage in hearing and deaf children,* Gallaudet University Press, New York, 1994.

Volterra Virginia, Caselli, Maria Cristina, Capirci, Olga, & Pizzuto, Elena (2005), « Gesture and the Emergence and Development of Language ». Michael Tomasello ; Dan Isaac Slobin (Eds.), *Beyond nature-nurture : Essays in honor of Elizabeth Bate,* p. 3–40. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632