



Les langues signées dans l'enseignement en Europe - Exploration préliminaire

Lorraine LEESON

ETUDE PRELIMINAIRE

Langues de scolarisation

Division des politiques linguistiques, Strasbourg

www.coe.int/lang/fr

Les langues signées dans l'enseignement en Europe - Exploration préliminaire

Lorraine LEESON, *Centre for Deaf Studies, School of Linguistic, Speech and Communication Science. Trinity College, Dublin*

Conférence intergouvernementale :

Langues de scolarisation : vers un cadre pour l'Europe

Strasbourg 16-18 octobre 2006

Les opinions exprimées dans cette étude sont celles de l'auteur. Elles ne reflètent pas nécessairement la politique officielle du Conseil de l'Europe.

Toute lettre concernant cette publication, la reproduction ou la traduction de l'ensemble ou d'une partie de ce document doit être adressée au Directeur de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur, Conseil de l'Europe, F-67075 Strasbourg Cedex.

La reproduction d'extraits est autorisée sauf à des fins commerciales à condition que la source soit citée.

Division des politiques linguistiques

DG IV - Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur

Conseil de l'Europe, F-67075 Strasbourg Cedex

Sommaire

1. Introduction	6
2. Le statut linguistique des langues des signes	7
3. Acquisition du langage : quelle est la langue première des jeunes sourds ?	7
4. La langue des signes en tant que matière - approches et implications pour l'utilisation de la langue signée	8
5. La langue des signes comme langue d'enseignement des autres matières	10
6. Les langues des signes en tant que langues étrangères	12
7. Langues étrangères et élèves sourds	12
8. Résumé	13
9. Conclusion	14
Bibliographie	15

« Aucune communauté d'entendants ne tolérerait que ses enfants soient éduqués par des personnes qui ne peuvent communiquer avec eux ou qui ne peuvent les comprendre. Et pourtant, c'est précisément dans cet environnement-là que les jeunes sourds qui ont des compétences cognitives normales sont censés évoluer » (Kyle et Allsop 1997: 7).

Synthèse

La présente étude évoque certaines facettes de l'éducation dans des langues signées pour autant que nous disposions de données à l'heure actuelle. Pour placer la discussion dans son contexte, nous évoquons brièvement les différentes approches employées dans un contexte européen (oralisme, communication totale, bilinguisme) et les questions particulières qui se posent pour les jeunes sourds / malentendants qui ne fréquentent pas des écoles / classes spéciales pour sourds afin d'acquérir une langue signée. Nous examinons brièvement ce que les approches adoptées pour la langue signée et la ou les langues nationales impliquent pour l'enseignement scolaire intéressant les élèves sourds et déficients auditifs.

Nous en venons ensuite à l'enseignement des langues signées comme matières du programme en nous arrêtant sur les cas où des langues signées non indigènes sont enseignées comme « langues étrangères ». Nous évoquons l'enseignement des langues étrangères aux jeunes Sourds¹ / malentendants (à partir des données disponibles). Nous abordons aussi l'utilisation des langues signées dans l'ensemble du programme comme moyen d'enseigner d'autres matières scolaires.

¹ Dans les études sur la surdité en anglais, on distingue entre Sourds avec ou sans majuscule. Le terme « Sourds » avec un grand S désigne les personnes déficientes auditives qui se revendiquent de la communauté des Sourds et qui utilisent principalement une langue des signes indigène comme langue première ou préférée. En revanche, le mot « sourds » avec un « s » minuscule désigne les personnes qui sont considérées médicalement comme déficientes auditives, mais qui n'estiment pas qu'elles font elles-mêmes partie de la communauté des Sourds et qui n'utilisent pas nécessairement une langue signée indigène. Un exemple typique de personne « sourde » est l'adulte qui souffre d'une déficience auditive acquise. Classiquement, une personne « Sourde » sera un enfant sourd prélingual qui, en recourant à la langue signée indigène partage des valeurs linguistiques et culturelles avec d'autres utilisateurs de la langue des signes.

1. Introduction

Vieux de plusieurs siècles, le débat sur l'éducation des jeunes sourds tend à être axé sur la méthodologie employée dans l'enseignement (controverse "oralisme-gestualisme") et les notions de "normalité". A la différence des autres minorités linguistiques, la situation des Sourds est souvent compliquée par le fait que les personnes sourdes et malentendantes sont fréquemment considérées comme "handicapées", ce qui incite à leur accorder des mesures de soutien et une éducation spéciale, alors que les Sourds estiment que l'utilisation d'une langue signée fait d'eux une minorité linguistique, ayant des droits collectifs et culturels analogues à ceux des autres groupes linguistiques minoritaires (voir par exemple Kyle et Allsop 1997, Matthews 1996 etc.).

Avant 1880, à une époque, qui est souvent qualifiée d'âge d'or de l'éducation des sourds, l'utilisation des langues signées occupe une place prédominante dans l'éducation des sourds en Europe. La France est à la pointe, grâce à l'approche de l'abbé Charles-Michel de l'Epée (1712-1789), qui a été étudiée par les pédagogues du monde entier. En 1880 pourtant, le vent tourne et lors d'un congrès tenu à Milan, des éducateurs entendants de sourds votent pour exclure délibérément l'utilisation des langues signées et des modes de communication utilisant des signes dans l'éducation des sourds. Une approche oraliste, axée sur l'enseignement de la parole (et après la Seconde guerre mondiale, sur l'utilisation de l'ouïe résiduelle) qui a été élaborée à l'origine par l'Allemand Samuel Heinicke (1728-1790) est privilégiée. Elle vise à faire échapper les sourds à la mutité par l'adaptation et l'utilisation de la langue orale de la majorité des entendants (Heinicke, réédité en 1912, cité par List, Wloka et List, 1999 : 114).

A la suite du congrès de Milan, les enseignants sourds des écoles pour sourds sont limogés, les langues signées sont bannies de la salle de classe et des activités collectives à l'école. Ceux qui n'arrivent pas à progresser à l'aide de l'approche fondée sur la parole sont qualifiés d' "échecs oraux" et séparés de ceux qui "réussissent à l'oral". Ils étaient souvent montrés du doigt (voir par exemple McDonnell et Saunders 1993, Griffey 1994, pour un examen de la situation en Irlande, et Knoors 1999 pour les Pays-Bas). Les enfants qui emploient une langue signée sont souvent considérés comme des "arriérés mentaux" et dans de nombreux pays, ils sont punis quand ils le font. Cette attitude prend souvent une coloration religieuse (par exemple, en Irlande, se confesser pendant le carême pour avoir utilisé la langue des signes, ou encore renoncer à la communication par signes pendant le Carême (Leeson et Grehan 2004). Cette approche a pour effets collatéraux d'abaisser le niveau d'alphabétisation parmi les jeunes sourds : les enfants atteints de surdité profonde du monde occidental qui sont moyennement intelligents et qui reçoivent une éducation oraliste quittent l'école avec des capacités en lecture analogues à celles d'un enfant entendant âgé de huit ans et demi (voir Conrad 1979, James, O'Neill et Smyth 1990, Brelje (ed.) 1999 pour des exemples de niveau d'alphabétisation dans plusieurs pays). Malheureusement, ces pratiques et leurs résultats s'observent jusqu'à aujourd'hui dans beaucoup d'Etats membres du Conseil de l'Europe.

L'incompatibilité persistante entre les approches médicales et socioculturelles de la surdité est aggravée par le fait que la plupart des enfants sourds et malentendants ont (à 90-95 %) des parents entendants. C'est pourquoi, la transmission naturelle du langage - parlé ou signé – est compliquée (à la différence des membres d'autres groupes linguistiques minoritaires), si bien que les notions de "déficit de langage" et de "trouble du langage", sont considérées comme étant inhérentes à l'expérience de la surdité (voir par exemple Eckert 1999). Or, il s'agit de notions erronées : s'il est parfois difficile d'assurer un accès approprié des jeunes sourds et malentendants à la langue (voir ci-après), cela n'est pas impossible, car les jeunes sourds ont un potentiel cognitif égal à celui des enfants entendants (MacSweeney 1998), bien que de nombreux pays n'aient pas permis de l'exploiter en raison des politiques et des pratiques pédagogiques en usage.

2. Le statut linguistique des langues des signes

Etant donné que dans un grand nombre de pays, les langues signées ne sont pas des langues d'enseignement à l'école, la ou les langues officielles sont considérées comme étant la première langue des jeunes sourds ou malentendants. Cela explique dans une certaine mesure que dans certains pays, les langues signées sont considérées comme des « outils » pour une éducation spéciale, qui ne sont employés qu'avec ceux qui sont jugés « arriérés mentaux », plutôt que comme des langues à proprement parler. Alors que l'incorporation des langues signées dans l'enseignement diffère d'un pays à l'autre, les langues signées sont considérées au niveau européen comme des langues minoritaires indigènes à part entière : le Parlement européen a adopté deux résolutions sur le statut des langues signées (en 1988 et en 1998), tandis que l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe a voté en 2003 une résolution invitant les Etats membres à protéger les langues signées (Leeson 2004). De plus, le rôle des langues des signes dans l'enseignement est consacré par la déclaration de Salamanque de l'UNESCO (par. 21). De même, les Règles des Nations Unies pour l'égalisation des chances des personnes handicapées préconisent clairement l'accès à l'information et à la communication et évoquent le rôle du langage par signes dans l'enseignement (règle 5) (Stevens 2005).

A la suite de ces reconnaissances internationales, plusieurs Etats ont entrepris, sous une forme ou une autre, de reconnaître légalement les langues signées sur leur territoire : certains d'entre eux en font un droit constitutionnel (Autriche (2005), République tchèque (1988), Finlande (1995), Portugal (1997), Slovaquie (1995)), tandis que d'autres ont reconnu les langues signées par d'autres mesures légales (Belgique, à la fois en Wallonie (2003) et en Flandres (2006), République tchèque (1998), Danemark (1991), Allemagne (2002), Grèce (2000), Islande (1999), Irlande (1998), Lettonie (2000), Suède (1981), Norvège (1997/8), Slovénie (2002), Royaume Uni, qui a reconnu la langue des signes britanniques (LSB) et en Irlande du Nord, la LSB et la langue des signes irlandaise (2003) (d'après Stevens 2005). Le lecteur est invité à se reporter à Timmerman (2005), qui donne un excellent aperçu des langues signées dans plusieurs Etats membres du Conseil de l'Europe.

Il faut admettre que la reconnaissance légale des langues des signes ne suffit pas en elle-même pour protéger les utilisateurs de langues signées, ni pour assurer un parcours scolaire approprié par le biais d'une langue des signes. Comme nous le verrons, l'exclusion des langues des signes de l'éducation des sourds dans de nombreux pays semble être l'une des mesures les plus restrictives limitant l'accès à l'enseignement des enfants qui maîtrisent peu ou pas du tout la langue parlée.

3. Acquisition du langage : quelle est la langue première des jeunes sourds ?

Quelle que soit l'approche pédagogique envisagée, une chose est claire : l'apprentissage précoce de la langue (parlée ou signée) est essentiel pour acquérir de solides compétences langagières, qui permettent de poursuivre le développement cognitif et de maîtriser des compétences cognitives plus avancées comme l'aptitude à lire, à écrire et à compter (MacSweeney 1998). Le problème, c'est que l'apport de connaissances par la langue parlée est limité pour de nombreux élèves en raison de leur degré de surdité, mais cela ne saurait justifier le refus de donner aux enfants un langage accessible ou une éducation appropriée qui soit équivalente à celle qui est dispensée aux enfants non sourds.

MacSweeney (*ibid.*) note qu'« autrefois, on craignait qu'en exposant très tôt les enfants sourds à la langue des signes, on limite leur acquisition de la langue parlée et donc leur aptitude à lire et écrire. Ce n'est pas le cas » (*ibid.* : 26-27). Des études ont montré l'importance de l'aptitude langagière, quelle que soit la forme qu'elle revêt, pour l'aptitude à lire. Par exemple, MacSweeney cite Strong et Prinz (1997), qui ont évalué 160 jeunes sourds, ont constaté que ceux qui maîtrisaient le mieux la langue des signes américaine (ASL) savaient mieux lire et écrire. MacSweeney fait ensuite observer que les jeunes sourds qui ont des compétences équivalentes

en ASL et qui ont des parents entendants acquièrent aussi des compétences équivalentes en lecture et en écriture, ce qui montre que l'on peut maîtriser une langue signée même quand les parents ne sont pas eux-mêmes des utilisateurs natifs de la langue des signes. La question des compétences langagières de base, sous quelle que forme que ce soit, est donc un préalable essentiel au développement de compétences cognitives élaborées.

A l'inverse, beaucoup d'éducateurs oralistes persistent à réfuter l'idée que les langues signées aient le moindre rôle à jouer dans l'éducation des jeunes sourds. Ils soutiennent que dans le cadre de l'approche oraliste, l'accent est mis sur l'échange de signifiants et que l'enfant est censé apprendre progressivement par l'expérimentation les règles et les structures du langage [parlé] de la même manière qu'un enfant entendant apprend les règles du langage [parlé] (Watson 1999 : 70). Cependant, cette affirmation s'oppose aux conclusions des chercheurs sur l'acquisition du langage selon lesquels les enfants sourds qui apprennent l'anglais ne suivent pas les modèles normaux d'acquisition, surtout si l'acquisition du langage est retardée (Woll 1998).

L'une des raisons qui expliquent la persistance de ces idées bien arrêtées est le débat sur ce que l'on considère comme la « langue maternelle » des jeunes sourds : pour les oralistes qui préconisent une perspective naturaliste de la maîtrise d'une langue, la langue parlée dominante est la langue maternelle des sourds, grâce à une aide audiolinguistique ou à une intervention médicale (par ex.: implant cochléaire). En revanche, ceux qui proposent une approche bilingue considèrent la langue parlée (ou même la forme écrite de la langue dominante) comme l'acquisition d'une langue 2, si bien qu'ils préconisent que cette langue soit enseignée et apprise comme une langue étrangère (voir par exemple Heiling 1999 concernant l'enseignement bilingue des jeunes sourds en Suède).

On justifie l'approche oraliste de l'éducation (qui exclut souvent la langue des signes) par le fait que les parents le demandent. Or, les parents d'un grand nombre de pays ne reçoivent pas d'informations claires et précises sur ce que la surdité signifie et surtout sur ce qu'implique le fait de priver un enfant d'une langue accessible (par exemple : absence d'une L1 solide (Woll 1999), conséquences cognitives (MacSweeney 1998), ou problèmes d'analphabétisme (Conrad 1979)), mais aussi sur les aspects positifs de l'appartenance à une communauté de Sourds (par ex. Ridgeway 1998).

Les autres raisons citées pour justifier le choix d'une approche oraliste de l'éducation comprennent la volonté d'améliorer les résultats scolaires des sourds (Griffey 1994) : mais les travaux de recherche réalisés dans toute l'Union européenne montrent que les Sourds sont sous-employés, ce qui est souvent la conséquence directe de difficultés en lecture et à l'écrit (Kyle et Allsop 1997, Matthews 1996, Conway 2006).

Enfin, la volonté de « normaliser » les Sourds, de « leur permettre de se sentir le plus possible capable d'entendre normalement » (Griffey 1994 : 38) est avancée par ceux qui pensent que l'usage d'une langue signée diminue les perspectives d'intégration. Cet argument va à l'encontre de l'expérience des Sourds qui font état de leur vécu éducatif : dans un grand nombre de pays, beaucoup de Sourds qui ont été intégrés dans le système éducatif recherchent la communauté des Sourds et choisissent de s'identifier à elle. Ainsi, en Suède, où le bilinguisme langue des signes /suédois est retenu comme politique nationale en matière d'éducation des sourds (Heiling 1999), les personnes malentendantes qui souhaitent accéder à l'enseignement tertiaire apprennent souvent la langue des signes suédoise de manière à pouvoir participer pleinement à ce niveau (Nilsson 2006, communication personnelle).

4. La langue des signes en tant que matière - approches et implications pour l'utilisation de la langue signée

Alors que l'approche traditionnelle de l'éducation des élèves sourds et malentendants a consisté à organiser un enseignement distinct dans des établissements spéciaux pour sourds, on tend aujourd'hui dans plusieurs pays à une éducation « intégrée », c'est-à-dire à une éducation dans

des écoles « ordinaires » qui comprend souvent un soutien par des enseignants spécialisés pour les sourds venant d'ailleurs ou par des orthophonistes (Watson et Parsons 1998).

Knoors (1999) signale qu'aux Pays-Bas, de plus en plus d'élèves malentendants sont éduqués dans le système scolaire ordinaire, tandis que les jeunes sourds "définis fonctionnellement comme étant ceux qui doivent percevoir visuellement la langue parlée même avec les meilleurs appareils d'amplification" (1999 : 251) sont envoyés dans des établissements pour sourds.

Une voie moyenne est l'éducation des enfants qui sont sourds ou malentendants dans des classes pour déficients auditifs (*PHU* ou classes annexées), qui sont d'ordinaire des petites classes rattachées à une école ordinaire. Selon le degré de déficience auditive, de « compétence langagière » des enfants etc., ils peuvent passer une partie ou la totalité des heures d'enseignement dans une classe ordinaire en bénéficiant d'un soutien dans les PHU. La décision d'opter pour un enseignement intégré par opposition à un enseignement spécial est d'habitude fondée sur l'idée générale qui fait de la surdité un handicap, si bien que dans ce cadre, le rôle des langues signées indigènes est normalement réduit et lorsqu'ils sont utilisés, les systèmes signés sont des versions codées manuellement de la langue parlée officielle (ainsi, en Angleterre, un code manuel représentant les morphèmes de la langue orale (LPC ou langue parlée complétée) peut être employé par les enseignants des sourds, alors qu'ils prononcent verbalement le message tout en l'exprimant par des signes ((Baker et Knight 1998).

Cette approche qui s'est généralisée en Europe au cours des années 1980 et qui a été saluée comme un moyen de réintroduire un élément signé dans la salle de classe sans perdre l'élément oral, est qualifiée de communication totale (ou de communication simultanée, « SimCom »). La communication totale a été sévèrement critiquée, car le rythme de la parole et celui de l'expression par signes ne coïncident pas : d'ordinaire, les enseignants simplifient l'élément parlé de leur message ou négligent certains aspects de la communication manuelle (Baker et Knight 1998). Comme des aspects de la grammaire des langues signées sont exprimés par le visage (adverbes, questions, négation, etc.), la co-occurrence du langage avec des éléments signés bloque ces signaux, ce qui conduit à des messages incomplets de ces deux formes d'expression. En dépit de ces graves problèmes, la communication totale reste largement employée dans les établissements pour sourds.

Beaucoup de pays considèrent l'intégration des jeunes sourds et malentendants dans des classes ordinaires comme un objectif essentiel. A l'inverse, dans presque toute la Scandinavie, les langues signées sont considérées comme des langues qui ont leur place dans l'éducation de jeunes sourds et, comme le relève Heiling (1999), en Suède, on estime que l'éducation intégrée est une option qui n'offre guère de chances de réussite. En effet, la Suède préconise une politique éducative bilingue pour les enfants sourds, la langue signée suédoise étant la langue L1 et le suédois (d'abord sous forme écrite, puis avec des éléments parlés) la langue L2. Des langues étrangères sont aussi proposées (l'anglais, la langue des signes britannique ou la langue des signes américaine) (*ibid.*).

Au Danemark, Vestberg (1999) note que, lorsqu'on s'est rendu compte des résultats éducatifs médiocres obtenus par l'approche oraliste, les autorités ont réagi en créant un centre de communication totale et en lançant des recherches sur une langue des signes danoise. En 1989, le Secrétaire danois à l'éducation a créé une commission pour étudier la place de la langue signée dans les programmes scolaires pour les sourds, en notant que la langue signée devait être davantage qu'un moyen de communication. En conséquence, l'ensemble des enseignants pour sourds au Danemark doit achever un cours obligatoire en langue des signes danoise pour obtenir leur certificat d'aptitude.

Vestberg note aussi que les parents entendants sont influencés dans leur approche de l'éducation de leurs enfants sourds par la possibilité d'observer la facilité de la communication entre des mères Sourdes et leurs enfants sourds. Pour autant qu'ils optent très tôt pour la langue des signes danoise, les parents peuvent communiquer pour la plupart avec leurs enfants sourds

sur des questions qui sont de leur âge au fur et à mesure de leur développement langagier. De plus, ceux qui maîtrisent la langue des signes danoise comme première langue apprennent mieux à lire et à écrire que ceux qui ont été éduqués par la méthode oraliste une quinzaine d'années auparavant. Selon Vestberg (1999 : 67), « Grâce à l'approche bilingue, les écoles considèrent la langue des signes non seulement comme une solution de rechange pour les élèves qui n'arrivent pas à assimiler la méthode oraliste, mais comme la langue première de communication des jeunes sourds et comme une matière qui mérite de faire partie intégrante du programme ». L'auteur note aussi que l'acceptation d'une langue signée comme langue première de l'enfant sourd conduit à employer celle-ci comme moyen principal d'enseigner les différentes matières.

L'enseignement bilingue se développe aussi dans les autres pays européens : Selon Knoors (1999), les recherches montrent que la langue des signes néerlandaise est une langue à part entière et que des mesures sont prises pour adopter une approche bilingue. Ainsi qu'il l'écrit :

Selon la méthode bilingue, la langue des signes néerlandaise est considérée comme la langue première des jeunes sourds. ... C'est un excellent moyen d'enseigner avec efficacité des matières comme les mathématiques, l'histoire, la biologie et la géographie. Le néerlandais est alors enseigné d'ordinaire comme seconde langue. La maîtrise de la forme écrite du néerlandais est prioritaire pour les jeunes sourds aux Pays-Bas". (1999 : 253).

Cependant, il convient de noter que même si les enfants arrivent à acquérir des compétences bilingues à la fois dans la langue parlée/écrite de leur pays et dans leur langue signée indigène, celles-ci restent véritablement sous-développées. C'est ce que reflètent les résultats médiocres en lecture et à l'écrit qui sont observés au sein des communautés de Sourds dans le monde occidental, où l'oralisme est la méthode d'éducation privilégiée.

L'une des barrières principales qui s'opposent au développement des langues signées comme langues d'enseignement est le fait que dans de nombreux pays, « la langue signée ne fait pas encore partie des matières obligatoires du programme des établissements qui forment les enseignants pour les sourds » (List, Wloka et List 1999 : 25). La situation est encore aggravée par le discrédit des langues signées dans de nombreux pays.

On peut dire que dans les pays où les langues signées ont été reconnues comme des langues qui ont un intérêt pour la communauté des Sourds et qui peuvent être employées pour leur donner accès à l'enseignement, les langues signées indigènes fonctionnent comme des langues d'enseignement. Dans certains pays où la tradition de l'oralisme reste forte, les langues signées sont d'ordinaire utilisées comme des langues d'enseignement pour les jeunes sourds qui peuvent être jugés « retardés mentaux », mais elles ne sont pas considérées comme ayant une valeur intrinsèque de langues pour l'ensemble des jeunes sourds. Cette façon de voir devrait être revue, car dans les pays où la langue des signes est reconnue et employée dans l'enseignement, ceux qui étaient dénigrés parce qu'ils l'utilisaient (c'est-à-dire ceux qui étaient souvent qualifiés de « retardés mentaux » ou de « sourds-muets ») ont prouvé qu'ils avaient des capacités intellectuelles équivalentes à ceux de leurs pairs qui étaient considérés comme les bons élèves de la méthode oraliste.

Etant donnée la prévalence des approches oralistes dans l'éducation de beaucoup de Sourds d'Europe (sinon de la quasi-totalité d'entre eux), les langues signées sont véritablement sous-représentées actuellement comme matières dans les programmes, à l'exception des pays (comme la Suède, le Danemark et la Finlande) où elles sont officiellement reconnues.

5. La langue des signes comme langue d'enseignement des autres matières

A l'inverse de la situation des langues signées comme matières au programme, les langues signées sont véritablement utilisées comme langues d'enseignement dans les établissements pour sourds qui ont opté pour un enseignement bilingue et où la langue des signes indigène est

considérée comme langue L1 des enfants entrant à l'école. Ici, les langues signées sont traitées comme des langues à part entière qui sont un « valeur ajoutée » (en Suède, au Danemark, en Finlande et dans les programmes bilingues de France, du Royaume Uni, des Pays-Bas etc.). A l'inverse, lorsque les utilisateurs de langues signées sont considérés comme des « élèves en échec » ou des « élèves retardés », les langues des signes sont dénigrées et traitées comme des moyens à utiliser en dernier ressort pour l'éducation de ces enfants. Les langues signées sont alors considérées (à tort) comme « concrètes » ou « limitées », et des versions allégées des programmes nationaux sont souvent enseignées aux enfants qui emploient des langues signées dans ces circonstances.

Par ailleurs, la manière atypique par laquelle près de 90% des jeunes sourds acquièrent le langage, étant donné que leurs parents ne sont pas des utilisateurs natifs de la langue signée, pose un problème de plus aux établissements pour sourds, qui doivent offrir une aide aux familles des enfants, en particulier au niveau de l'école maternelle et des premières années d'école primaire (Mahshie 1995).

Dans la plupart des pays, le lancement de l'enseignement bilingue a coïncidé avec un changement d'attitude à l'égard des langues signées, qui sont désormais considérées comme de véritables langues. Ainsi, Claire Wickham (1989) note que dans les années 1980, au Royaume Uni, les jeunes sourds qui ne voulaient ou qui ne pouvaient communiquer que dans la langue des signes britannique (LSB) étaient mal notés. Elle écrit qu'il fallait que les enseignants reçoivent davantage d'informations sur la LSB, car c'est en comprenant ce que représentait la LSB qu'ils pouvaient s'engager en faveur de l'enseignement bilingue signé. Elle relève aussi que beaucoup d'enseignants avaient accepté l'idée d'apprendre la LSB, mais qu'ils n'avaient pas eu l'occasion de le faire, phénomène qui reste courant dans un grand nombre de pays.

Un autre facteur qui a influencé à maints égards le passage à l'enseignement bilingue est la prise de conscience de la médiocrité des résultats en lecture et à l'écrit des jeunes sourds. Selon l'une des grandes études sur la littéracie et l'éducation des sourds en Europe (Conrad 1979), un jeune sourd d'intelligence moyenne qui terminait sa scolarité, avait des compétences en lecture et à l'écrit qui étaient comparables à celles d'un enfant entendant âgé de 8-9 ans. Des stratégies ont été élaborées au Royaume Uni pour enseigner à lire et à écrire dans le cadre d'un programme bilingue (voir par ex. Swanwick 1998) et, comme nous l'avons déjà relevé, quand on évalue les programmes bilingues, les résultats en lecture et en écriture sont plus conformes au développement des compétences des enfants à l'âge considéré que quand il s'agit des enfants qui suivent des programmes d'enseignement oraliste. (Vestberg 1999).

Le lancement de programmes bilingues qui placent les langues signées au coeur du programme et qui utilisent ces langues pour l'éducation suppose que plusieurs conditions soient satisfaites :

- 1) considérer les jeunes sourds comme des élèves pouvant réussir pour autant qu'on leur offre des conditions d'enseignement appropriées ;
- 2) reconnaître une langue signée indigène comme langue qui convient pour l'enseignement et qui présente un intérêt dans la société en général ;
- 3) accepter le bilinguisme comme résultat éducatif positif (plutôt que comme tremplin vers un oralisme monolingue (dans la langue majoritaire de la région) ;
- 4) offrir une aide de l'Etat pour aider les parents entendants d'enfants sourds à apprendre la langue des signes indigène ;
- 5) former des enseignants Sourds (c'est-à-dire supprimer les barrières qui leur interdisent l'accès à la formation) ;
- 6) soutien du ministère de l'éducation : une politique est nécessaire et doit être évaluée clairement ;
- 7) Disposer d'un programme dans la langue des signes du pays ;

- 8) Affecter des ressources à l'élaboration de matériels dans la langue signée de la région ;
- 9) Imposer aux enseignants en exercice d'apprendre la langue des signes indigène et les soutenir dans cette voie et assurer une sensibilisation à la culture de la communauté des Sourds ;
- 10) Définir un niveau obligatoire de compétence en langue des signes et de connaissance de la culture de la communauté de Sourds pour les « nouveaux » enseignants auprès de sourds.

Ce sont là des points de départ. Il convient d'établir des relations sur un pied d'égalité avec les communautés de Sourds et de prendre au sérieux leurs expériences des approches préexistantes : les Sourds de toute l'Europe parlent de « survivre » à leur éducation. Stevens, un juriste et parlementaire Sourd (de Flandres, Belgique), souligne ceci :

Sans langue(s) des signes, les Sourds ne peuvent fonctionner ni participer pleinement à la société. En effet, c'est par la langue des signes que les Sourds communiquent avec le monde extérieur. Si on les prive de cette langue, ils sont « handicapés », car ils n'ont pas de langage pour communiquer. Sans langue(s) des signes, les Sourds ne peuvent « survivre » dans la société ; ils ne peuvent recevoir une éducation, communiquer etc. (2005 : 4).

6. Les langues des signes en tant que langues étrangères

Un petit nombre d'initiatives ont été lancées pour permettre à des élèves sourds d'apprendre des langues étrangères parlées à l'école (par exemple en Suède, où l'anglais est enseigné) et des langues des signes étrangères sont proposées en option dans l'enseignement secondaire (par ex. la langue des signes américaine ou la langue des signes britanniques en Suède). Dans d'autres pays, les Sourds et les entendants peuvent apprendre une seconde langue signée comme langue étrangère (par exemple la langue des signes britannique et la langue des signes irlandaise peuvent être étudiées dans le cadre de cours du soir en Irlande du Nord). Dans d'autres pays encore, il n'y a pas de langue des signes nationale clairement définie, ni de service offert dans cette langue, si bien que pour accéder à certains services, des sourds et des entendants se rendent dans des pays voisins afin d'y apprendre la langue des signes voisine. (par ex. des Luxembourgeois se rendent à Trèves en Allemagne pour apprendre la langue des signes allemande, ou ils essaient de trouver des classes appropriées en langue des signes française en Lorraine ou en langue des signes wallonne dans la province belge du Luxembourg (*EUD Update 2001 : 17*).

7. Langues étrangères et élèves sourds

Dans de nombreux pays, les établissements pour Sourds sont dispensés de l'enseignement de certaines langues et dans les écoles ordinaires, les élèves sourds et malentendants peuvent demander à être dispensés de l'apprentissage des langues (Leeson 2005). Leeson (*Ibid.*) note que ces dispenses se fondent fréquemment sur l'idée fautive que la surdité est un "trouble du langage", qui empêche l'apprentissage des langues. L'expérience des pays où des langues étrangères – parlées et signées – sont proposées aux jeunes sourds (par ex. la Suède) montre que cette approche est fondée sur une conception erronée de la nature de la surdité.

Parmi d'autres projets linguistiques figurent un programme Lingua financé par la Communauté européenne et intitulé « *Signs of the Future* », qui a été élaboré pour permettre aux Sourds d'apprendre une langue étrangère partiellement ou en totalité par le biais d'un support visuel, et de définir un programme qui comprenne des langues étrangères à la fois parlées et signées pour encourager les Sourds et les entendants à apprendre une autre langue étrangère, qu'elle soit signée ou parlée, et d'acquérir des compétences de communication dans cette langue cible. Le

projet "*Signs of the Future*" a été élaboré par le service de l'éducation du *Scottish Office*, la *Moray House School of Education (Herriot Watt University)*, le CEPLUS (Université de Liège) et le CAPSAS INJS (Gradignan, France). Il propose des ressources en quatre langues : la langue des signes britannique (LSB), la langue des signes française (LSF), l'anglais et le français (*The Scottish Office* 1998). D'autres initiatives sont prises par exemple pour élaborer des portfolios du Conseil de l'Europe pour des langues signées (il y a déjà un portfolio de la LSF et le *Center for Deaf Studies* de Dublin travaille sur un portfolio de la langue des signes irlandaise).

Il importe aussi de se souvenir que pour beaucoup de Sourds, la langue parlée dominante du pays où ils résident est une langue seconde ou étrangère à laquelle ils ont un accès très limité : leurs compétences en littéracie sont d'ordinaire médiocres en raison d'un parcours éducatif qui ne permet guère à nombre d'entre eux de lire les journaux ou les sous-titres à la télé et qui leur interdit d'avoir accès à une conversation incidente ou à la radio. C'est pourquoi, « la langue parlée dans le pays ou la région où habitent les sourds restera toujours pour beaucoup d'entre eux une langue seconde ou étrangère » (Stevens 2005 : 4).

8. Résumé

Dans la présente étude, nous avons présenté brièvement le cadre historique de la controverse « oralisme-gestualisme » qui marque l'éducation des sourds. Nous avons repéré les grandes orientations méthodologiques qui continuent d'y être retenues, c'est-à-dire l'oralisme, la communication totale (SimCom) et le bilinguisme. Nous avons comparé pour les opposer l'éducation intégrée, l'éducation dans une « classe de déficients auditifs » (*PHU*) et dans un établissement pour sourds.

Citant des publications de plusieurs pays, nous avons étudié comment les langues signées sont utilisées comme langues dans le programme, situation qui devient de plus en plus courante dans certains pays en raison du constat selon lequel le bilinguisme est la clé qui ouvre la voie à une éducation appropriée à beaucoup de jeunes sourds. Nous avons aussi noté que la communication totale est d'ordinaire un tremplin entre l'oralisme et le bilinguisme, mais les résultats de cette approche comme moyen efficace de transmettre une langue signée ou une langue parlée complète sont plutôt limités.

Nous en sommes venus à considérer les langues signées comme des matières. Ici, les données recueillies sont moins positives : dans les pays où la langue des signes est considérée comme une matière, elle n'est proposée qu'à un petit groupe d'élèves sourds et non à la population en général. Il convient de noter que cet état de choses tranche avec le fait que les langues signées peuvent être apprises en cours du soir dans l'ensemble des « anciens » Etats membres de l'Union européenne (*EUD Update* 2001) et dans beaucoup d'autres pays d'Europe.

Enfin, nous avons brièvement noté que dans certains pays, des langues parlées et signées étrangères sont proposées aux élèves sourds, mais les données reflétant cette situation sont plutôt rares. Il est clair qu'il serait nécessaire de brosser un tableau global du statut des langues signées dans l'enseignement, comme matières (langues indigènes ou langues étrangères) et comme langues utilisées pour enseigner le programme dans l'ensemble des Etats membres du Conseil de l'Europe.

Le rôle essentiel des langues signées dans l'éducation des Sourds au 21^e siècle ne doit pas être remis en question si l'on reconnaît que pour participer pleinement à la vie sociale, il faut y avoir accès. Nous avons relevé que les institutions paneuropéennes et mondiales s'accordent sur ce point et que plusieurs Etats ont entrepris de reconnaître officiellement les langues signées. Cependant, il y a souvent un abîme entre les objectifs politiques énoncés dans la législation et la pratique quotidienne de l'éducation par le biais des langues signées. C'est en comblant ce fossé que l'on pourra mettre fin à la marginalisation *de facto* de ce qu'est, d'un point de vue éducatif, un groupe linguistique très vulnérable et qu'on montrera que l'Europe qui prétend tenir à la diversité linguistique, met pleinement en œuvre le slogan « l'unité dans la diversité », que la langue que

l'on « parle » soit effectivement parlée ou qu'elle soit une langue signée.

9. Conclusion

Etant donnée la prévalence des approches oralistes dans l'éducation de beaucoup de Sourds d'Europe (sinon de la majorité d'entre eux), les langues signées sont véritablement sous-représentées actuellement comme matières dans les programmes, à l'exception des pays (comme la Suède, le Danemark et la Finlande) où les langues signées ont été officiellement reconnues. L'exclusion des langues des signes de l'enseignement va à l'encontre de la reconnaissance des langues signées comme langues premières accessibles aux Sourds, et des données selon lesquelles l'accès à une langue première ouvre la voie du développement cognitif, du bilinguisme (voire du plurilinguisme). On peut essentiellement dire que le dénigrement des langues signées dans l'éducation des sourds de nombreux pays ne tient aucun compte de l'expérience des adultes Sourds, qui devrait contribuer à façonner la politique future. Il ne suffit pas de légiférer pour reconnaître les langues signées : l'accès à l'éducation par le biais des langues signées est le sésame qui peut assurer une participation véritable, favoriser de bons résultats scolaires et permettre l'indépendance économique ultérieure des usagers de langues signées.

Bibliographie

- Baker, Rob and Pamela Knight 1998, 'Total Communication' – current policy and practice. In Gregory, Susan; Pamela Knight, Wendy McCracken, Stephen Powers and Linda Watson (eds.): *Issues in Deaf Education*. London: David Fulton, pp 77-88.
- Brelje, H. William (ed.) 1999: *Global Perspectives on the Education of the Deaf in Selected Countries*. Butte Publications Inc.
- Busquet, Denise 1999: The Education of the Deaf in France. In Brelje, H. William (ed.) 1999: *Global Perspectives on the Education of the Deaf in Selected Countries*. Butte Publications Inc. 87-112.
- Conrad, R. 1979: *The Deaf School Child*. Harpur & Row Ltd.
- Conway, Pauline 2006: *Signing in and Signing Out: The Education and Employment Experiences of Deaf Adults in Ireland – A Study of Inequality and Deaf People in Ireland*. Dublin: Irish Deaf Society.
- Eckert, Urszula 1999: Instruction of Persons with Hearing Defects in Poland. Brelje, H. William (ed.) 1999: *Global Perspectives on the Education of the Deaf in Selected Countries*. Butte Publications Inc. 285-306.
- European Union of the Deaf 2001: *EUD Update. Special Edition: Update on the Status of Sign Languages in the European Union*. Volume 4, Number 10, March 2001.
- Griffey, Nicholas 1994: *From Silence to Speech: 50 Years with the Deaf*. Dominican Publications.
- Heiling, Kerstin 1999: Education of the Deaf in Sweden. In Brelje, H. William (ed.) 1999: *Global Perspectives on the Education of the Deaf in Selected Countries*. Butte Publications Inc. 358-365.
- James, Trevor, O'Neill, Erland and Joanne Smyth 1990: *Reading Assessment of Deaf Children*. Dublin: National Rehabilitation Board.
- Knooks, Harry 1999: The Education of Deaf Children in the Netherlands. In Brelje, H. William (ed.) 1999: *Global Perspectives on the Education of the Deaf in Selected Countries*. Butte Publications Inc. 249-260.
- Kyle and Allsop 1997: *Sign On Europe: A Study of Deaf People and Sign Language in the European Union*. Bristol: Centre for Deaf Studies, University of Bristol.
- Leeson, Lorraine and Carmel Grehan 2004: To The Lexicon and Beyond: The Effect of Gender on Variation in Irish Sign Language. In Van Herreweghe, Mieke and Myriam Vermeerbergen (eds.): *To the Lexicon and Beyond: Sociolinguistics in European Deaf Communities*. Washington DC: Gallaudet University Press. 39-73.
- Leeson, Lorraine 2004: Signs of Change in Europe: Current European Perspectives on the Status of Sign Languages. In Patrick McDonnell (ed.): *Deaf Studies in Ireland: An Introduction*. Doug McLean Publishing. 172-197.
- Leeson, Lorraine 2005: *The Irish Language and the Irish Deaf Community. Brief Overview of Current Situation*. Dublin: Centre for Deaf Studies.
- List, Gunther, Manfred Wloka and Gudula List 1999: Education of the Deaf in Germany. Brelje, H. William (ed.) 1999: *Global Perspectives on the Education of the Deaf in Selected Countries*. Butte Publications Inc. 113- 139.
- MacSweeney, Mairead 1998: Cognition and Deafness. In Gregory, Susan, Pamela Knight, Wendy McCracken, Stephen Powers and Linda Watson (eds.): *Issues in Deaf Education*. David Fulton Publishers. 20-27.

- Mahshie, Shawn Neal 1995: *Educating Deaf Children Bilingually*. Washington DC: Gallaudet University Press.
- Matthews, P.A. 1996: *The Irish Deaf Community, Volume 1: Survey report, history of education, language and culture*. ITE.
- McDonnell, Patrick and Saunders, Helena 1993: Sit on Your Hands: Strategies to Prevent Signing. In Fischer, R. and Lane, H. (eds.) *Looking Back: A Reader on the History of Deaf Communities and their Sign Languages*. Hamburg: Signum. 255-260.
- Ridgeway, Sharon 1998: A Deaf Personality? In Gregory, Susan; Pamela Knight, Wendy McCracken, Stephen Powers and Linda Watson (eds.): *Issues in Deaf Education*. London: David Fulton. 12-20.
- Stevens, Helga 2005: *Equal rights for Deaf People: From Being a Stranger in One's Own Country to Full Citizenship*. Paper presented at the International Conference on Deaf Education, 17-20 July 2005.
- Swanwick, Ruth 1998: The teaching and learning of literacy within a sign bilingual approach. In Gregory, Susan; Pamela Knight, Wendy McCracken, Stephen Powers and Linda Watson (eds.): *Issues in Deaf Education*. London: David Fulton. 111-118.
- The Scottish Office (1998): *Signs of the Future. Lingua Surda*. ProSoft and SITC.
- Timmermans, Nina (2005): *The Status of Sign Languages in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Vestberg, Palle 1999: Education of the Deaf in Denmark. In Brelje, H. William (ed.) 1999: *Global Perspectives on the Education of the Deaf in Selected Countries*. Butte Publications Inc. 59-68.
- Watson, Linda and Jackie Parsons 1998: Supporting deaf pupils in mainstream settings. In Gregory, Susan; Pamela Knight, Wendy McCracken, Stephen Powers and Linda Watson (eds.): *Issues in Deaf Education*. London: David Fulton, pp 135-142.
- Wickham, Claire 1989: Teachers Beliefs about BSL and their Perception of Children's Signing. In Woll, Bencie (ed.) *Language Development and Sign Language. Papers from the Seminar on Language Development and Sign Language*, Bristol 1986. Monograph Number 1. International Sign Linguistics Association. Centre for Deaf Studies, University of Bristol.
- Woll, Bencie 1998: Development of signed and spoken languages. In Gregory, Susan, Pamela Knight, Wendy McCracken, Stephen Powers and Linda Watson (eds.): *Issues in Deaf Education*. David Fulton Publishers. 58-68.