

Régine DELAMOTTE

EDUCATION LANGAGIERE DANS DES CONTEXTES DE SURDITE

Résumé

Ce chapitre introductif de la partie de l'ouvrage consacrée à « l'éducation bilingue des enfants sourds » comprend deux exposés. Le premier propose des éléments de cadrage indiquant le positionnement scientifique des auteurs des différents chapitres de cette partie. En effet, ces auteurs participent à une même vision des problèmes soulevés par l'éducation langagière en contexte de surdité qu'il s'agit d'afficher en introduction. Le second exposé présente rapidement les chapitres constitutifs de cette partie avec l'objectif de rendre plus précis ce positionnement scientifique commun à-travers les diverses thématiques retenues dans les limites des contributions. L'ensemble des chapitres a pour objectif de fournir un panorama problématisé de ce contexte éducatif particulier et, par certains de ses aspects, exemplaire.

Introduction

La question de l'éducation bilingue des enfants sourds pose de nombreux problèmes et alimente des débats passionnés et passionnants depuis des décennies. Il est bien évidemment impossible de rendre compte ici de tous les éléments de ces débats. Cependant, certains aspects importants pour la compréhension de l'organisation et du contenu de cette partie seront évoqués de façon générale puis en lien avec les différents chapitres constitutifs de cette partie.

1. Eléments de cadrage

La surdité induit des spécificités dans la communication et dans la langue, ce qui fait de la communauté sourde une minorité sociolinguistique et place la question de la langue au centre de la réflexion. (Cuxac, 2001). C'est donc par la langue que seront abordés quelques éléments de cadrage en lien avec l'indissociable question de la culture. Puis seront présentées quelques problématiques autour de la question de l'acquisition du langage en mettant l'accent sur deux particularités : la place de la famille et celle de l'appropriation de l'écrit. On

trouvera, enfin, en annexe, quelques repères législatifs pour fournir une idée de l'évolution de la prise en compte de la LSF dans le domaine de l'éducation.

1.1 La question de la langue

La LSF (Langue des Signes Française) est la langue des sourds signants français. En France, la communauté sourde comprend environ 4 millions de sourds dont un quart pratique la LSF¹. La LSF a pourtant toujours existé, c'est la langue naturelle des sourds. Mais la presque totalité des enfants sourds naissent dans des familles entendantes et cette langue n'est pas toujours et immédiatement mise à leur disposition. Si la LSF jouit aujourd'hui d'une réelle reconnaissance législative et dans le domaine linguistique, il y a encore beaucoup à faire sur le plan institutionnel pour aider les familles. En revanche, cette langue se trouve aujourd'hui plus accessible aux personnes sourdes, avant tout grâce à l'action militante des sourds relayée d'abord par des chercheurs, rejoints ensuite par les communicants et les artistes, puis par les milieux politiques et, plus récemment, par les institutions éducatives (Mottez, 2006).

Les représentations sociales des langues des signes ont changé au fil du temps. Elles sont à l'heure actuelle reconnues nationalement et, élément significatif, elles ont pris place au sein du *Cadre Européen Commun de Référence* dans sa démarche générale pour « apprendre, enseigner et évaluer » les langues européennes (Kobylanski, 2011). Nous parlons de langues des signes au pluriel, car, au delà des aspects communs importants à ces langues, chacune produit des traits propres en fonction des réalités sociales et culturelles du pays dans lequel elle a pris racines. Dans une perspective d'éducation bilingue, il n'est ainsi pas inutile de mettre à jour la spécificité française de la LSF des points de vue linguistique et culturel. De plus, comme toutes les langues, elles sont l'objet de variations sociolinguistiques et d'évolution.

Concernant la question linguistique, des précisions terminologiques s'imposent. Les travaux sur les langues des signes désignent par « oral » ce qui est dépourvu d'écriture. C'est le cas de la LSF dont la pratique ordinaire est considérée comme une pratique orale. Ils désignent par « vocal » ce qui est porté par la voix, caractérisant toutes les langues du monde, hormis les langues des signes. Ils désignent par « signé » ce qui est porté par les signes gestuels propres aux langues des signes. Est, enfin, appelé « écrit » ce qui est porté par l'écriture dans la diversité des formes scripturales existantes. Des tentatives d'écriture pour les langues des signes sont en cours grâce aux progrès techniques actuels, mais loin encore d'un aboutissement.

¹ http://www.unapeda.asso.fr/article.php3?id_article=83

Dans les habitudes terminologiques des études des langues vocales, on oppose souvent « écrit » à « parlé ». La notion de parole est toujours attachée à la vocalité : « parlé » est ainsi équivalent à « vocal » et non à « oral ». La LSF est donc une langue « orale signée ». Plus précisément, on la définit comme une langue « visuo-spatiale-gestuelle » : « visuelle » parce qu'elle passe par la vue et que le regard y a un rôle primordial, « spatiale » parce qu'elle se construit dans ce qu'on appelle l'espace de signation devant le locuteur, « gestuelle » parce qu'elle a recours aux gestes des mains, de la face, de la tête et du buste.

1.2 La question de la culture

Toute personne langagière construit des liens d'appartenance avec diverses communautés sociales selon les lieux de vie, les milieux sociaux, les cultures, les générations, les professions... (Porcher, 1997), avec les variations langagières, en langue et en discours, que cela comporte. Il en est de même pour les personnes sourdes qui appartiennent, d'emblée, à plusieurs communautés. Entre autres : celle du pays où ils sont nés et dont ils sont citoyens, celle de la communauté entendante majoritaire de ce pays, celle de la communauté sourde de leur pays, celle de la communauté sourde de leur région, celle de la communauté sourde répandue dans le monde dont les membres peuvent se comprendre, une fois les différences linguistiques surmontées, au même titre que les locuteurs d'une grande aire linguistique, comme la francophonie par exemple. Mais, de quelque côté qu'on se tourne, il s'agit d'une minorité sociale, linguistique et culturelle. La question de la langue reste au centre de cette minoration et celle de l'éducation langagière s'avère fondamentale.

Toute culture se définit en contraste avec d'autres cultures. Comme on le verra dans le chapitre suivant, la culture sourde se distingue de la culture entendante, au premier chef par la façon de considérer les personnes sourdes. L'histoire sur le long terme des relations entre les deux communautés et les processus de minoration de la communauté sourde aboutissent à des constructions identitaires plus en opposition qu'en simple distinction. Le problème n'est pas uniquement lié au constat de systèmes différents de valeurs, de rapport au monde et de production de biens collectifs, mais au fait que les actions culturelles des sourds se situent le plus souvent au sein d'espaces créés et/ou contrôlés par les entendants. La question de la culture sourde et de son statut se comprend en lien avec des questions de pouvoir de décision, d'autonomie et de territoires propres, institutionnels ou non. De ce point de vue, l'évolution est remarquable et s'est concrétisée par la création d'associations, fédérations, manifestations publiques (nationales et internationales).

Se pose maintenant la question de la transmission de la culture au même titre que celle de la langue. Les études qualifient cette transmission d'« horizontale » face à la transmission « verticale » caractéristique de la communauté entendante (Kobylanski, 2011, 21). En effet, pour cette communauté, les patrimoines linguistique et culturel se transmettent verticalement en tant qu'héritage familial, de génération en génération, et se présentent sous forme de filiation parentale. Pour les enfants sourds, c'est le modèle adulte sourd, non parental (sauf pour les rares familles sourdes) qui sous-tend horizontalement cette transmission, par des « voies non génétiques » (Bertin, 2003). On mesure l'importance de la présence pour les enfants sourds d'adultes sourds comme modèle identificatoire. On connaît ce qui peut dangereusement agiter l'imaginaire des enfants sourds : ils ne seront plus sourds s'ils oralisent, ils ne seront plus sourds en grandissant, ils ne seront jamais adultes et vont mourir puisque les adultes autour d'eux sont tous entendants (Emmanuelle Laborit, 1994). Dans son rôle de modèle, la communauté sourde, grande famille identificatoire, aide les enfants à comprendre qui ils sont, qui sont leurs pairs linguistiques et culturels, quel patrimoine est le leur. Elle les rassure aussi sur leur devenir/avenir de personne sourde. Le milieu familial, de son côté, transmet à l'enfant son patrimoine propre. Dans le domaine de la culture, les enfants sourds se trouvent donc dans une biculturalité très particulière qui doit être connue dans la perspective d'une éducation bilingue.

1.3 La question de l'acquisition

Parler de l'éducation bilingue de l'enfant sourd invite à prendre en compte la particularité de son développement langagier dès sa venue au monde. Sans entrer dans une présentation détaillée de ce qui constitue un champ de recherche en tant que tel, quelques éléments méritent d'être rappelés ici.

Comme pour tout enfant, les premiers moments d'échange langagiers de l'enfant sourd avec son entourage sont multi-sensoriels et pluri-sémiotiques. Au tout premier âge, même si l'accès auditif n'en fait pas partie ou peu, un développement psycho-affectif et communicatif harmonieux est assuré. A moins qu'une annonce précoce de la surdité ne vienne le rompre. En effet, les parents se sentent démunis et peuvent perdre tout comportement communicatif spontané. Comment s'adresser à l'enfant ? « *Avant d'apprendre sa surdité, son handicap, j'étais en face de mon enfant, maintenant j'ai affaire à un enfant sourd* », déclare une mère après le diagnostic médical. Ainsi se pose les questions du comment communiquer et du choix langagier au sein de la famille. Mais les parents ont-ils les informations nécessaires, ont-ils une réelle possibilité de choisir ? (Lhéricel, 1997, 2006)

Le passage d'une période prélinguistique à une période linguistique du développement du langage exige que l'enfant soit exposé à une langue qui lui soit accessible. Ce qui est le cas d'un enfant entendant de parents entendants et d'un enfant sourd de parents sourds signants et même d'un enfant entendant de parents sourds signants. Mais ce n'est plus le cas d'un enfant sourd de parents entendants. Bien évidemment, le cas le plus favorable est celui où la langue non accessible d'emblée (la LSF ou le français) est présente dans l'univers familial permettant à l'expérience langagière précoce de l'enfant un contact avec la diversité linguistique de son environnement. On mesure donc la complexité de ce contexte d'acquisition étant donné la difficulté des entendants face à une langue gestuelle s'ils l'apprennent tardivement et plus encore la difficulté des sourds face à une langue vocale. L'enfant sourd est prêt à s'approprier une langue des signes dès son plus jeune âge, mais son acquisition ne peut être spontanée, immédiate, lorsque cette langue est inconnue (plus étrange même qu'étrangère) de ses parents entendants. Dans le cas des familles sourdes, c'est l'autre langue, vocale, qui n'est pas ou peu mise à disposition de l'enfant dès le début de son développement langagier. La question d'un possible « bilinguisme natif » se trouve ainsi posée de manière spécifique et doit être prise en compte dans le cadre de travaux sur l'éducation bilingue de ces enfants.

De manière générale, l'éducation de l'enfant sourd se trouve au centre de débats passionnels en termes de normalité. L'enfant sourd est-il aussi normal que l'enfant entendant, mais différent dans son rapport cognitif au monde et sa construction identitaire ? Est-il différent sur le plan de l'audition (comme l'enfant aveugle par rapport à l'enfant voyant), mais totalement semblable dans tout le reste de son humanité ? Comme toujours, l'affrontement se situe entre faits empiriques et convictions idéologiques (Lepot-Froment, Clerebaut, 1996). Des visons s'affrontent en grande tension puisque, pour certains, la surdité est un handicap dont il faut s'accommoder en le compensant le moins mal possible et que, pour d'autres, elle constitue un caractère structurant de la personnalité sourde, participant à la diversité humaine. Deux représentations s'affrontent dans le domaine de l'éducation langagière. D'un côté, l'enfant sourd est ramené à sa « déficience » par rapport à la norme entendante. Le but de l'éducation consiste à l'intégrer dans la société entendante en favorisant son insertion scolaire en milieu ordinaire grâce à des remédiations. Elles sont d'ordre médical, avec le recours technique aux prothèses auditives et implants cochléaires. Elles sont d'ordre éducatif par des moyens orthophoniques (éducation auditive) et pédagogiques (usage de la Langue Parlée Complétée, codage manuel des sons du français). De l'autre côté, l'enfant sourd est caractérisé par sa « différence » par rapport à la norme entendante. L'éclairage ne porte plus sur un manque, mais sur une modalité spécifique d'existence : le

développement d'un autre sens, la vue, dont la LSF est le résultat le plus marquant. Le but de l'éducation consiste cette fois à prendre en compte cette différence en acceptant ce qu'elle produit de distinctions sociolinguistiques, linguistiques et culturelles.

1.4 La place de la famille

Quoiqu'il en soit, les enfants sourds signants ne seront jamais unilingues, ils deviennent bilingues parce qu'ils y sont obligés de par leur particularité sensorielle (Virole, 2003). L'acquisition concerne la LSF - langue naturelle et identitaire des sourds, langue de communication qui leur est sensoriellement adaptée - et le français - langue héréditaire, à plus de 95% celle de leurs parents, langue majoritaire et officielle de leur pays. Il s'agit donc d'un « bilinguisme de minorité » (Grosjean, 2003) par le statut minoré de la LSF face au français auquel s'ajoute la difficulté, voire l'impossibilité, d'accès des sourds à la modalité vocale. L'environnement langagier des enfants sourds nécessite donc la coexistence de deux langues qui sont loin d'être sur un même pied d'égalité. Il serait souhaitable que cette coexistence se fasse non dans une juxtaposition des deux langues mais dans une création langagière inédite. L'éducation bilingue des enfants sourds devrait avoir cet objectif comme horizon.

Les opinions concernant la place du milieu familial, des parents s'affrontent dans une même tension qui renvoie à ce qui vient d'être exposé concernant la question de la culture. Majoritairement, aujourd'hui, on est convaincu du rôle éminent des parents et de la fratrie pour l'ensemble du développement de l'enfant, particulièrement son développement langagier qui ne peut être dissocié du reste. Cependant, certains demeurent tentés de préconiser de confier l'essentiel de l'éducation linguistique de ces enfants, soit, dans une perspective d'éducation oraliste, à des spécialistes d'audiophonologie, soit, dans une perspective d'éducation bilingue, à des pédagogues de la communauté sourde. On peut raisonnablement penser que la solution se situe dans le recours à toutes les possibilités offertes tout en préservant aux relations familiales, avec le suivi nécessaire, le rôle qui leur revient. Au delà de ces interrogations et débats, on peut espérer, aujourd'hui, comme globalement acquise l'idée que les langues des signes font nécessairement partie du processus éducatif des enfants sourds et que l'accès au bilinguisme est un droit et un bien. La question posée est maintenant l'exercice concret de ce droit. Comment mettre les enfants et adolescents sourds en mesure de l'exercer en choisissant librement quelle part d'eux-mêmes ils consacreront à la communauté sourde et à la langue des signes, et quelle part à la société des entendants et au français ? (Lepot-Froment, Clerebaut, 1996, 8).

1.5 La place de l'écrit

Il nous faut maintenant dire quelques mots de la place de l'écrit dans le développement langagier de l'enfant sourd. L'écriture des langues des signes est à l'étude depuis longtemps avec une tentative, dans les années 1970 et qui se poursuit, de Sign Writing (Boutora, 2003, Jouison, 2000, Dalle-Nazébi, 2006). La linéarisation de l'écriture et sa dimension spatiale sur un seul plan sont les obstacles principaux à l'écriture de langues signées, multidimensionnelles, occupant tous les plans de l'espace. Les langues des signes n'ayant pas d'écriture propre dans une pratique quotidienne (en dehors d'espaces de recherche), elles utilisent la langue écrite du pays où elles sont pratiquées. Il s'instaure donc une complémentarité entre la modalité orale signée de la LSF et la modalité écrite du français, reconnue dans la loi de 2005. Le bilinguisme LSF/français fait appel, aujourd'hui, d'abord, au français écrit et, secondairement, au français oral. L'écrit en français est ainsi enseigné avant l'oral du français, comme le préconise la circulaire de 2008 de l'Education Nationale. Cette circulaire parle d'un « accès graduel au français en s'appuyant d'abord sur le français écrit » et précise que « l'accès à la forme orale du français apparaît comme un complément important qui ne saurait être ni ignoré, ni construit de façon privilégiée ».² Le point important à signaler est que la LSF devient un atout fondamental pour l'apprentissage du français écrit.

Ce dernier point montre la place importante gagnée dans les dernières années par la LSF dans le domaine des acquisitions et des apprentissages. Cette langue constitue tout à la fois le premier accès de l'enfant aux fonctions langagières, un outil privilégié de communication sociale, un vecteur indispensable de culture. Elle est aussi devenue objet et moyen d'enseignement (enseignement « de » la LSF et enseignement « en » LSF). C'est, enfin, par elle que se réalise l'enseignement du français écrit. Cette conception de la LSF ne fait sans doute pas l'unanimité, mais elle est de plus en plus répandue bien que restant très optimiste. Elle correspond à celle des auteurs du présent ouvrage.

2. Présentation des chapitres de la partie

Cette partie de l'ouvrage porte sur l'éducation langagière des enfants sourds de manière générale, c'est-à-dire sans entrer dans le détail clinique des degrés de surdité des enfants. L'importance très variable de la déficience auditive de l'enfant sourd est sans doute un aspect à prendre en compte et laisse prévoir une grande diversité de situations. Mais s'abriter derrière elle conduit à minimiser l'impact des représentations sociales et des pratiques familiales du développement langagier des enfants. L'approche adoptée ici concerne, en

² Circulaire 2008-109 du 21-08-2008 citée par Marion Kobylanski, *op.cit*, p.17

accord avec l'objet du présent ouvrage, la question du développement bilingue de ces enfants dont les diverses formes renvoient à bien d'autres aspects de la construction langagière qu'à une classification clinique.

C'est pourquoi cette partie présente, d'abord, les dimensions sociolinguistique et historique de l'éducation langagière dans des contextes de surdité (Régine Delamotte). Elle aborde, ensuite, les spécificités du bilinguisme vécu par les personnes sourdes (Sandrine Burgat) et celles de l'acquisition précoce de la LSF (Marion Blondel et Fanny Limousin). Elle poursuit par les réalités institutionnelles et de terrain de l'enseignement de la LSF en France dans une perspective bilingue (Elise Leroy). Elle termine, enfin, par la place et le rôle de l'université dans la reconnaissance des recherches sur la surdité (Brigitte Garcia et Sandrine Burgat). Il s'agit donc de partir d'une approche générale de la communauté sourde et des recherches la concernant, afin d'éclairer les dispositifs actuels d'éducation bilingue, les perspectives de formation et de recherche, mais en passant par le vécu des locuteurs sourds (entre autres, les enfants) et des professionnels sourds.

Dans un premier chapitre, Régine Delamotte donne un ensemble d'informations concernant les aspects sociolinguistiques indispensables à la compréhension de la communauté sourde en France, complétées par un certain nombre de repères historiques marquants. Elle présente aussi les diverses dimensions des enjeux descriptifs de la LSF développés dans les recherches en Sciences du Langage (linguistiques et sociolinguistiques). L'approche sociolinguistique rejoint enfin les interrogations didactiques lorsqu'il s'agit de définir des normes pour le contexte scolaire. La diffusion scolaire de la LSF appelle un travail de définition des contenus d'apprentissage nécessitant lui-même un processus de description de la langue et une réflexion sur la place de la variation dans cet enseignement.

De son côté, dans le chapitre suivant, Sandrine Burgat expose diverses définitions du bilinguisme sourd et discute la notion de bimodalité. Pour repenser la notion de bilinguisme, elle fait appel aux travaux de François Grosjean qui montrent en quoi bilinguisme entendant et bilinguisme sourd sont comparables sans être assimilables. Elle examine ensuite ces définitions dans le champ scolaire et au sein des familles pour en montrer les effets au niveau des représentations sociales, en particulier la question de la diglossie. La contribution se termine par l'exposé des conditions spécifiques d'apprentissage langagier en faisant appel aux liens souvent négligés entre langues et cultures.

La question des langues des signes en tant que langue première de l'enfant est traitée dans la contribution de Marion Blondel et Fanny Limousin dans le

chapitre qui suit. Il s'agit de montrer les points développementaux communs à l'acquisition d'une langue première en contexte plurilingue et de dégager les spécificités liées à la modalité visuo-gestuelle de cette langue, en rappelant qu'elle est rarement une langue maternelle pour l'enfant sourd. A travers deux études longitudinales (Illana, enfant entendante de père sourd signeur et de mère entendante et Charlotte, sourde de parents sourds signeurs), l'accent est mis sur la diversité des compétences multilingues et multimodales en fonction de la diversité des parcours et des profils langagiers.

L'enseignement de la LSF dans une perspective bilingue est exposé par Elise Leroy dans le chapitre suivant. Partant d'une approche historique des données du problème, l'auteure souligne le décalage entre les textes de loi et la réalité du terrain. Vient ensuite un état des lieux de ce qu'on appelle classes bilingues (ou classes signantes) dans le cas de la LSF, en comparaison avec les situations d'enseignement bilingue en langues vocales. Plusieurs schémas d'enseignement sont ainsi présentés. Un bilan final et critique montre l'hétérogénéité des classes en LSF, la spécificité pédagogique des enseignants sourds, les obstacles qu'il reste à franchir pour instituer une véritable éducation bilingue.

Dans un dernier chapitre, Brigitte Garcia et Sandrine Burgat rendent compte du rôle joué par l'Université dans la reconnaissance des sourds, de leur langue, de leur bilinguisme, de la nécessité de leur présence dans l'enseignement et la recherche et dans l'interprétariat. Les auteures mettent en valeur les spécificités institutionnelles de l'Université française, en particulier la place donnée au monde associatif. Elles poursuivent par l'analyse des paradoxes et des enjeux qui tracent le chemin à parcourir et définissent pour terminer le « cap à tenir ».

En conclusion

Nous avons souhaité, à-travers ces divers chapitres, combiner exposés généraux et présentations d'exemples concrets pour donner aux lecteurs un aperçu cohérent des problématiques de l'éducation bilingue en France en ce qui concerne les personnes atteintes de surdité et aussi des problématiques de recherche qui sont indissociables de la réflexion. Bien évidemment, cet ensemble est loin d'être exhaustif. Il aurait été intéressant, par exemple, de présenter des travaux concernant les interactions verbales entre enseignants et élèves dans le cadre d'une éducation bilingue avec les deux cas contrastés enseignant entendant/enfants sourds, enseignant sourd/enfants sourds (Mugnier, 2006). Nous espérons, cependant, avoir réussi à fournir aux lecteurs, plus ou moins au fait de ces questions, un ensemble d'informations donnant accès à un

débat spécifique tout en participant à la visée générale de l'ouvrage sur l'éducation bilingue en France.

Bibliographie

Boutora, Leila (2003). Etude des systèmes d'écriture des langues vocales et des langues signées. Description et analyse comparatives de deux systèmes « idéographiques » et de Sign Writing, Mémoire de recherche, Université de Paris 8

Cuxac, Christian (2001). Les langues des signes, analyseurs de la faculté de langage. AILE, 15, Les langues de signes : une perspective sémiogénétique, 11-36

Dalle-Nazébi, Sophie (2006). L'inscription d'un regard linguistique. Ecrire des langues gestuelles, penser la discipline. In : Muriel Lefebvre (dir.), Sciences et écriture, Sciences de la société, 67, Toulouse, Presses universitaires du Mirail

Grosjean, François (2003) Bilinguisme, biculturalisme et surdité. In : Benoît Virole (dir). Le bilinguisme aujourd'hui et demain, Paris, Groupe d'Etudes et de Recherches sur la Surdité, 51-70

Kobylanski, Marion (2011). Adaptation du CECR pour la LSF. Principes et pistes pour une évaluation, Mémoire de recherche, Université de Grenoble 3

Jouison, Paul (2000). Ecrits sur la langue des signes française. Paris, l'Harmattan

Laborit, Emmanuelle (1994). Le cri de la mouette, Paris, Robert Laffont

Lepot-Froment, Christiane / Clerebaut, Nadine (1996). L'enfant sourd. Communication et Langage. Bruxelles De Boeck Université

Lh ricel, B renice (1997). L'annonce du handicap. Récits de parents entendants d'enfants sourds, Mémoire de recherche, Université de Rouen

Lh ricel, B renice (2006). « Du choix de la langue pour l'enfant sourd », In : Surdité et société. Perspectives psychosociale, didactique et linguistique. Daniel Daigle / Anne-Marie Parisot (dirs.), Presses de l'Université du Québec, chapitre 2, 27-42

Mottez, Bernard (2006) : Les sourds existent-ils. Textes réunis et présentés par Andrea Benvenuto, Paris, l'Harmattan

Mugnier, Saskia (2006). « Vers une dynamique bilingue. Etude des interactions français/langue des signes à l'école primaire », In : Surdité et société. Perspectives psychosociale, didactique et linguistique. Daniel Daigle / Anne-Marie Parisot (dirs.), Presses de l'Université du Québec, chapitre 4, 63-80

Porcher, Louis (1997), « Ethique dans l' ducation – Ethique pour l' ducation », In : Régine Delamotte, Frédéric François, Louis Porcher, Langage, Ethique, Education. Perspectives croisées, Rouen, PUR, n  231, 11- 63

Annexe : quelques repères législatifs

- Décret du 27 octobre **1986** du Ministère des Affaires Sociales et de l'Emploi créant le diplôme d' tat CAPEJS (Certificat d'Aptitude au Professorat et à l'Enseignement des Jeunes Sourds).
- Arrêté du 20 août **1987** fixant les modalités de formation et d'examen pour le CAPEJS.
- Loi Fabius de **1991**, article 33 « disposition relative à la santé publique », votée par l'Assemblée Nationale, qui marque l'acceptation de l'utilisation de la LSF pour l'éducation de l'enfant sourd et la liberté de choix entre une communication bilingue et une communication orale.
- Loi de février **2005** sur « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ».
- Décret du 21 décembre **2005** qui aménage le passage des examens et concours pour les élèves handicapés. Pour les candidats sourds, il s'agit, entre autres, du droit au tiers-temps supplémentaire et à la présence, si nécessaire, d'un interprète LSF ou d'un codeur LPC.
- Une note de service de **2007** intègre la LSF comme discipline facultative pour le baccalauréat.
- Circulaire du 21 août **2008** qui stipule le choix entre communication en français ou communication bilingue avec accès graduel au français par le français écrit.
- Bulletin Officiel n 29 du 16 juillet **2009** annonçant le programme officiel de l'enseignement de la LSF en primaire, au coll ge et au lycée.
- Circulaire du 28 mai **2010** et Bulletin Officiel du 24 juin 2010 qui redisent la possibilité de choisir une communication bilingue et qui instaurent les PASS (Pôles pour l'Accompagnement à la Scolarité des jeunes Sourds). De plus, ces dispositions stipulent que le temps d'enseignement de la LSF doit être le même que le temps ordinaire consacré à l'enseignement du français.

- Première session du CAPES en LSF en septembre **2010**.