



HAL
open science

Un bilinguisme LSF / Français écrit pour les enfants sourds

Regine Delamotte

► **To cite this version:**

Regine Delamotte. Un bilinguisme LSF / Français écrit pour les enfants sourds. Education plurilingue et pratiques langagières, Peter Lang, 2018, 978-3-631-76157-1. hal-02374888

HAL Id: hal-02374888

<https://hal-normandie-univ.archives-ouvertes.fr/hal-02374888>

Submitted on 21 Nov 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Régine Delamotte, « Un bilinguisme LSF / Français écrit pour les enfants sourds », In Education plurilingue et pratiques langagières, Jürgen Erfurt *et alii* (dirs), Peter Lang, 2018

REGINE DELAMOTTE

UN BILINGUISME LSF / FRANÇAIS ECRIT POUR LES ENFANTS SOURDS

Résumé

Sans reprendre un ensemble de considérations présentées lors du colloque sur l'éducation bi/plurilingue pour tous, cet article développe la partie concernant un bilinguisme spécifique entre une langue orale gestuelle (la LSF) et une langue écrite (le français écrit). Cette spécificité est, d'abord, expliquée par le développement langagier des enfants sourds, ainsi que par les aspects linguistiques et sociolinguistiques de la mise en place d'un bilinguisme. L'article présente, de plus, les conditions du passage d'un oral en LSF à un écrit en français en soulignant la place et le rôle de la LSF. Les aspects institutionnels et pédagogiques qui en découlent sont ensuite abordés. Enfin, une synthèse des acquis favorables à la réussite d'un tel bilinguisme est proposée.

Introduction

Dans l'ouvrage consacré à *L'éducation bilingue en France : politiques linguistiques, modèles et pratiques* (Erfurt & Hélot (dirs), 2015), une troisième partie comprenant 5 chapitres est consacrée au cas des enfants sourds et à la LSF. Nous renvoyons le lecteur à cette référence pour une contextualisation large des contenus de la présente contribution. De son côté, elle cible les raisons du choix d'un bilinguisme LSF/français écrit présenté au colloque de Strasbourg : *L'éducation bi/plurilingue pour tous* (Delamotte, 2016). On trouvera dans l'ouvrage cité le développement des dimensions sociolinguistique et historique de l'éducation langagière dans des contextes de surdité, les spécificités du bilinguisme vécu par les personnes sourdes, celles de l'acquisition précoce de la LSF, les réalités institutionnelles et de terrain de l'enseignement de la LSF en France dans une perspective bilingue et la place et le rôle de l'université dans la reconnaissance des recherches sur la surdité. Cette partie d'ouvrage propose 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, sans oublier le vécu des locuteurs sourds (adultes et enfants) et des professionnels sourds.

La présente contribution avance des éléments d'information et de débat à trois niveaux : la présentation préalable d'un positionnement scientifique ; le développement de considérations institutionnelles indispensables à l'évocation

de quelques pratiques pédagogiques innovantes ; l'articulation bilingue LSF : français écrit¹.

1. Positionnement scientifique

1.1 Le développement langagier des enfants sourds

On le sait, il y a diverses voies d'appropriation du langage et des langues, puisque les environnements langagiers des enfants présentent de multiples configurations. S'agissant du bilinguisme, rappelons que les deux langues peuvent être acquises simultanément ou successivement. De manière schématique et sans développer notre propos, nous dirons que, dans le premier cas, les deux langues n'ont pas à être numérotées et que, dans le second cas, respectant l'ordre chronologique d'acquisition, on les désignera comme langue première et langue seconde. Ce rappel très succinct nous sert à préciser le contexte majoritaire de développement langagier des enfants sourds, sa spécificité et la difficulté à qualifier les langues qui participent à leur bilinguisme. La terminologie classique en langues maternelle, étrangère, première, seconde, source, cible, etc. pose déjà des problèmes dans les cas de bi/plurilinguisme entre langues vocales. Concernant l'articulation de ces langues avec les langues des signes, un long combat² a permis de faire admettre la langue des signes, naturelle pour les sourds, comme première et la langue vocale, langue nationale, celle de l'environnement, comme seconde (Cuxac, 1991, 1995, Leroy, 2011). Mais si cette approche permet de mettre en valeur la nécessité de la langue des signes pour le développement langagier de l'enfant sourd, elle mérite aussi d'être discutée pour mieux préciser ses rôles dans ce développement, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'accéder pour l'enfant sourd aux ressources de la littéracie.

Rappelons que, dans 95% des cas, les parents de l'enfant sourd sont entendants et ignorent totalement la surdité et la langue des signes. L'habituelle situation de transmission linguistique au sein de la famille se trouve donc remise en question.

La langue vocale, dans notre cas le français parlé, n'est pas accessible à l'enfant et, pourrait-on dire, n'est pas sa langue maternelle (Duhayer, Frumholtz, Garcia, 2006). Il n'empêche que c'est celle de son environnement quotidien. Il en a une certaine expérience, car, bien que n'étant pas entendu, ce français parlé se voit, se vit, comme lien entre les membres de la famille et constitue une culture

¹ Tous mes remerciements vont à Sandrine BURGAT, Université de Paris 8, pour ses précieux conseils, ses informations et sa relecture attentive de cet article.

² Rappelons que fait de considérer la LSF comme une langue 1 résulte de siècles de lutte. Il faut attendre 2005 pour que cette proposition soit admise et que les programmes scolaires de 2008- 2009 la proposent comme une vraie option pour les parents. Mais cela reste en pratique minoritaire et ce choix pour les parents est ressenti comme un choix militant qui relève d'un vrai parcours d'obstacle.

langagière de départ. Par ailleurs, s'agissant de l'entrée des enfants dans le monde de l'écrit, on sait l'importance de sa présence sous toutes ses formes dans le foyer familial et cela est vrai pour les enfants sourds comme pour les autres. N'oublions pas, quel que soit leur enfant, le rôle d'éveil au langage des parents, comme le plaisir affectif de communiquer, malgré le désarroi dans lequel peut plonger les parents d'enfants sourds le discours médical.

La langue des signes, dans notre cas la LSF, n'est pas non plus une langue maternelle puisqu'inconnue des parents. Cela ne signifie pas pour autant une absence totale d'échanges visuo-gestuels : l'intention, le besoin de communiquer sont toujours fondamentaux et incontournables. Sans minimiser l'impact de l'annonce de la surdité de l'enfant sur la communication familiale, on constate que des moyens langagiers gestuels se mettent en place au sein de la famille. En se structurant dans l'entourage proche de l'enfant, ces moyens produisent un code gestuel qui peut être désigné comme une langue des signes émergente (Goldin-Meadow, 2003).

Mais ce n'est qu'en dehors de la famille que se fera l'appropriation de la LSF institutionnelle, celle qui est le bien commun de la communauté sourde. Il en est de même pour la langue française qui ne pourra s'apprendre qu'en milieu institutionnel, prioritairement sous sa forme écrite. On voit combien les difficultés de terminologie sont éclairantes. D'un côté, la LSF peut être qualifiée de « langue première » pour le développement cognitivo-langagier de l'enfant sourd (Cuxac & Antinoro-Pizzuto, 2010). Et, à ce titre, cette langue naturelle aux enfants sourds s'acquiert de manière différente de l'acquisition de leur langue par les enfants entendants. D'un autre côté, acquise lorsque la rencontre se fait avec les pairs et scolairement apprise, elle est la langue des apprentissages fondamentaux et de la construction des savoirs dans la mesure où c'est celle qui leur permet la meilleure appréhension et compréhension du monde. C'est pourquoi on peut la désigner aussi comme « langue de référence » (Dabène, 1994, Périni & Leroy, 2008).

Comme on le voit les questions de terminologie pour désigner les langues que s'approprient les locuteurs restent des objets de débats. Le domaine de la linguistique des langues des signes n'y échappe pas et mobilise, selon les contextes, les notions de langue naturelle, langue première et langue de référence).

1.2 La spécificité du bilinguisme sourd

Pour comprendre la spécificité du bilinguisme sourd, il faut, avant tout, prendre en compte la grande difficulté ou l'impossibilité d'accès des enfants sourds à une langue vocale. L'appropriation de la langue française étant indispensable et le français parlé inatteignable, s'impose le recours à un apprentissage du français écrit. Mais ce recours demande que soit pensée la situation des sourds face à l'écrit.

D'abord, face à une écriture de leur propre langue. Des tentatives d'écriture des langues des signes existent et des recherches sont depuis longtemps en cours (pour nous en tenir à deux dates : Bébien, 1825, Jouison, 1995). Mais elles présentent des écueils dont l'essentiel est d'aligner cette écriture sur les modèles inventés pour les langues vocales audio-phonatoires en dénaturant la nature des langues des signes caractérisée par l'exploitation qu'elles font de la modalité visuo-gestuelle. Il s'agit donc plus d'annotation et de transcription de ces langues que d'une écriture qui impliquerait la dimension culturelle du « montrer » comme potentiel ouvert par une telle modalité. La question typologique des langues se pose ici de manière particulière : l'écart entre les langues des signes et l'ensemble des langues vocales étant bien plus grand qu'entre langues vocales, quelle que soit l'ampleur de leurs différences typologiques (Cuxac, 2001).

En conséquence, les sourds signeurs sont les locuteurs d'une langue non écrite. Ils ne peuvent donc pas acquérir l'expérience de l'écrit par leur propre langue. Cette impossibilité renforce l'idée d'un manque culturel dans le domaine de la littéracie et participe à l'insécurité langagière dans laquelle se trouvent les sourds. Entrer dans une culture de l'écrit, c'est découvrir le fait que ce que le scripteur écrit sera lu dans un temps et en un lieu où il n'est pas par un lecteur qu'il ne connaît pas forcément. Et qu'il en est de même pour l'acte de lire. Il s'agit d'une prise de distanciation du discours hors situation face à un discours en situation. Elle constitue une expérience langagière que les sourds sont conduits à faire par le biais d'une autre langue, structurellement sans rapport avec la leur et dont, de plus, ils n'ont pas accès à la forme parlée. Il est vrai, cependant, qu'aujourd'hui, avec le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication, cette situation s'est modifiée, en particulier avec l'apparition de la LS-vidéo.

Il est important de donner ici une précision de nature sociolinguistique. Le français écrit, seule forme de la langue nationale qui leur est facilement accessible puisque visuelle, est, comme pour tous les citoyens français, omniprésent dans l'environnement. Il est, cependant, pour les sourds, celui de la langue dominante. Le bilinguisme ainsi proposé est de nature diglossique entre une langue orale minoritaire non écrite et une langue dominante écrite et, qui plus est, dans un pays de forte tradition écrite. L'insécurité linguistique face à l'écrit, que les élèves sourds peuvent partager dans le cadre scolaire avec bon nombre d'élèves entendants, se trouve amplifiée.

1.3 Le passage d'un oral en LSF à un écrit en français

On sait que la forme écrite des langues a acquis dans son développement une certaine autonomie. Mais cela ne veut pas dire que l'on puisse se passer d'une

forme parlée préalable pour son appropriation³. En effet, cette appropriation demande que soient compris les liens que la forme écrite entretient avec le monde, liens construits par une première appropriation langagière orale qui dit le monde en interaction avec l'entourage humain. L'oral préalable à une appropriation de l'écrit ne peut donc être pour les enfants sourds que la langue des signes. L'entrée dans la littéracie en français commence par la pratique de la langue des signes (Dubuisson, Daigle, 1998). La compréhension de son fonctionnement passe d'autant mieux qu'a été présenté et compris le fonctionnement de la LSF. Le fait de comparer ces deux langues permet de prendre du recul par rapport à chacune d'elle et instaure une égalité de traitement nécessaire pour faire face à l'insécurité linguistique. Il serait donc souhaitable que cette connaissance de la LSF soit la meilleure possible. Mais tous les enfants sourds ne peuvent en profiter au même moment de leur développement langagier et, pour certains d'entre eux, elle se trouve être concomitante d'une entrée formelle dans l'écrit en français.

Signalons en préalable qu'il y a un fossé entre ce qui serait à faire et la réalité des pratiques. Ce qui est exposé ici correspond donc à ce que proposent les écoles bilingues très minoritaires comme on l'a vu. Dans la majorité des situations éducatives vécues par les jeunes sourds, l'apprentissage de l'écrit est fait à travers le français vocal et par la démutisation avec à la clef les chiffres dramatiques d'illettrisme. Bien que la législation soit favorable désormais au bilinguisme, la situation sur le terrain et les pratiques pédagogiques changent vraiment.

Dans l'option bilingue, les sourds apprennent à lire et à écrire en français à partir d'une langue orale non vocale. Ce constat va à l'encontre des travaux centrés sur la conscience phonologique qui, par principe même, pose la forme parlée de la langue vocale comme préalable à l'accès à la forme écrite. Cet incontournable, sans doute valable pour les entendants, doit être relativisé concernant les sourds. Il devient non recevable pour envisager et, ensuite, expliquer les compétences reconnues des sourds dans le domaine de l'écrit. C'est dire que les sourds empruntent d'autres voies que les entendants, une voie directe qui considère l'écrit comme un système linguistique en tant que tel et non comme une notation d'un oral vocal (Foucambert, 1976, 2002).

Revenons au fait que la représentation du monde donnée par une langue particulière rencontre celle donnée par une autre langue et engendre des difficultés. On constate, par exemple, que le français écrit canonique convient mal pour écrire ce qui s'est dit en LSF. Le passage de la LSF, dans laquelle les sourds conçoivent leur discours, au français écrit crée une déperdition, ressentie par certains comme une spoliation de leur oralité naturelle. Elle les conduit à

³ Rappelons que si les langues des signes ne sont pas des langues vocales (utilisant la voix), ce sont des langues orales dans la mesure où elles assurent les interactions verbales ordinaires et quotidiennes entre les interlocuteurs sourds signeurs.

toutes sortes de mises en mots inédites et de bricolages graphiques considérés comme transgressant les normes de l'écriture traditionnelle. Il est vrai que le développement des nouvelles technologies rend ces écarts moins surprenants et ont un effet désinhibiteur bien connu, comme c'est le cas pour bon nombre d'entendants en difficulté devant l'écrit. Ainsi, la production écrite des sourds est à considérer non sous l'angle de déficiences par rapport à des normes, mais comme révélatrice des processus et stratégies mises en place pour accéder à la littéracie (Périni, 2013). Il s'agit donc d'accepter un ensemble de normes différentes en se demandant quelles compétences linguistiques et métalinguistiques ont été développées en LSF et transposées à l'écrit en français. Cette approche qui explique les particularités des formes produites, quand les langues entrent en contact lors d'un apprentissage, est courante en didactique des langues étrangères. L'idée de « grammaires provisoires » en cours d'appropriation d'une langue ou celle de « lectures d'apprenants » ont montré leur efficacité pour identifier les lieux de l'intervention didactique. Brigitte Garcia (2010, 114) rappelle à juste titre l'ouvrage fondateur d'Henri Frei (1929) qui expose les mécanismes linguistiques à l'origine des fautes de langue (« la grammaire des fautes ») et qui, ainsi, loin de les stigmatiser les explique et leur confère un statut cognitif éclairant. Expliquer la forme prise par les « écrits sourds » permet l'élaboration d'une didactique adaptée, alternative pour ces apprenants. Il y aurait une « norme sourde », fonctionnelle, mettant en lumière un système linguistique sous-jacent (Garcia, Périni, 2010), indiquant au didacticien de manière explicite « jusqu'où corriger ». Sur ce plan, didactique et sociolinguistique convergent dans l'acceptation de la variation linguistique en considérant le français écrit sourd comme une variété de français. Il est, rappelons-le, de tradition en sociolinguistique de défendre l'idée que les contacts entre langues diverses produisent des formes originales, inédites, à l'oral et à l'écrit, qui doivent être mises sur le compte des variétés répertoriées d'une langue donnée. Les québécois parlent volontiers de « français sourd » pour la variété d'usages propres à la communauté sourde du Québec.

2. Considérations institutionnelles et pratiques pédagogiques

Seulement 4% des établissements accueillant des enfants sourds sont réellement « bilingues », 91%, qui ont recours à plusieurs moyens communicatifs, sont considérés comme « mixtes » et 5% sont toujours des structures « oralistes » visant l'acquisition du français sans recours aux moyens visuels-gestuels (Leroy, 2012).

Les établissements spécialisés comme les structures d'enseignement en intégration n'ont pas obtenu de bons résultats en lecture-écriture. C'est pourquoi, en 84 et 85, un mouvement de parents s'est constitué pour obtenir la mise en place de classes bilingues, basées sur la LSF et avec des enseignants sourds signeurs. Les solutions institutionnelles et pédagogiques qui ont pu être

réalisées sont diverses. Il n'est pas question ici d'en faire un inventaire et de soulever les multiples problèmes techniques qui sont en cours de débat. Il s'agit plutôt de montrer conformément aux objectifs d'un colloque sur l'éducation bilingue en France les enjeux et les acquis.

2.1 Etablissements mixtes, bilingues, en LSF

Dans les établissements « mixtes », deux catégories sont à distinguer. La première affiche une parité horaire entre l'enseignement de la LSF et celui du français au moyen de la LSF. Mais il est difficile de dire laquelle des deux langues est première, laquelle est seconde. L'immersion constatée en LSF semble avant tout mise au service de l'apprentissage du français et la LSF fait plutôt figure de langue outil. De plus, la parité horaire souhaitée est rarement réalisée. La seconde catégorie, si elle reste proche de la précédente, considère plus nettement le français comme une langue première et ne se prive pas d'un recours au code LPC et à l'oral qui éloigne d'une réelle perspective bilingue.

Les établissements « bilingues », eux, sont issus du mouvement associatif (par exemple, 2LPE « 2 Langues Pour une Education », souvent citée). La LSF y est à la fois une langue d'enseignement et une langue enseignée. Le français écrit est considéré comme une langue seconde et son enseignement se fait au moyen de la LSF. Mais, là aussi, trois formes principales sont à distinguer en fonction de situations diverses sur le terrain. Leur point commun demeure un acquis important : il s'agit de « classes en LSF », cette langue étant enseignée comme langue première. Dans un premier cas, les enseignants sont sourds et se répartissent les enseignements disciplinaires, y compris celui de la LSF prise comme matière. Dans un deuxième cas, il s'agit de binômes d'enseignants, un sourd et un entendant, s'exprimant en LSF pour un public d'enfants sourds. Dans un troisième cas, les élèves étant sourds et entendants, les enseignants sourds et entendants pratiquent un co-enseignement en deux langues et peuvent avoir recours à des interprètes.

Afin de clarifier du point de vue terminologique la complexité des dispositifs et d'éviter toute confusion, il est préférable de parler dans ces cas de classes « en LSF » plutôt que de classes « bilingues » puisque dans ces établissements tous les enseignements sont réalisés en LSF.

2.1 Quelques acquis favorables à la réussite scolaire

L'expérience des classes en LSF, même si cela ne concerne qu'une petite part des enfants sourds scolarisés, donne de précieuses indications sur la nature des atouts pour la réussite scolaire de ces enfants. Réussite dont dépend l'avenir social de cette population enfantine.

2.2.1 La place de la LSF.

C'est la langue de communication du groupe des élèves sourds et donc leur langue de travail pour l'accès au français écrit. De même que la communication vocale et le français vocal sont les points de départ de l'accès au français écrit

chez les élèves entendants. Mais, en amont, dans une perspective d'emblée bilingue, l'apprentissage de la structure de la LSF se réalise en comparaison avec celle du français écrit. Les enfants sont ainsi, dès le départ, plongés dans une démarche métalinguistique bilingue.

2.2.2 L'écrit par les textes.

Si l'on considère que l'écrit est « un langage pour l'œil » et que les textes sont avant tout « porteurs de sens », écartant la méthode des correspondances phonèmes/graphèmes, la méthode choisie est celle de « la voie directe ». C'est ainsi que les enseignants désignent le passage à l'écrit pour des enfants n'ayant pas de repères vocaux. Cette voie explique que l'enseignement du français écrit aux sourds se fasse à partir des entités que sont les textes (et non par lettres ou par phrases !). Il s'agit bien d'une pédagogie d'accès direct au sens produit par une activité langagière dont la forme est écrite.

2.2.3 Le principe du binôme

Il est constitué d'un professeur sourd et d'un professeur entendant (qui a une bonne maîtrise de la LSF), présents pendant les cours. L'enseignant sourd a en charge la construction de la LSF et peut intervenir seul. Le déroulement est classique de l'enseignement en binôme et exige une collaboration permanente entre les deux enseignants. Il s'agit pour eux de choisir les textes, les parties à étudier, les lectures et interprétations possibles à en faire, la nature de la traduction en LSF, les diverses séances à envisager et la répartition des tâches entre eux. Devant les élèves, un seul enseignant intervient, l'autre observe et n'agit qu'en soutien. L'observation sera utile pour la construction des séances suivantes. Le grand intérêt du binôme est que les enfants bénéficient de deux référents de deux langues distinctes. Cette double présence experte est ressentie par eux comme la garantie de modèles de langues corrects et de l'égalité en classe des deux langues.

2.2.4 L'immersion/vs/l'intégration

En classe d'intégration, on trouve le cas fréquent d'un enfant sourd isolé dans une classe d'entendants, accompagné par une personne jouant un rôle qu'on pourrait qualifier d'interface, mais qui n'est même pas un réel interprète. L'enseignant de la classe ne connaît pas la surdité et les enfants sourds et sa bonne volonté à le faire est insuffisante devant l'enjeu d'une telle intégration. A l'inverse, en classe d'immersion, l'enseignant est formé, les enfants sourds en groupe, accompagnés d'un interprète et parfois même d'un enseignant sourd. L'ensemble des parents est sollicité en vue de partager une image positive de la surdité et de la LSF. La classe vit donc avec deux langues vivantes, dont la LSF, perçue par tous, apprise par certains et utilisée par beaucoup. L'enjeu est de montrer aux enfants sourds qu'ils sont égaux face aux langues aux entendants et qu'ils reçoivent le même enseignement qu'eux.

2.2.5 Des résultats partiels

Les acteurs de terrain dans leur ensemble constatent que ces acquis, bien que reconnus comme favorables, peinent cependant à être vraiment mis en œuvre et

la réussite des enfants reste partielle. Les raisons en sont multiples. En particulier, pour souligner avant tout ce qui intéresse le présent ouvrage :

- le niveau en LSF des élèves n'est pas à la hauteur de la tâche. Il doit être particulièrement exigeant pour pouvoir faire face aux subtilités du français écrit, ce qui est loin d'être le cas ;
- la place de la LSF est encore beaucoup trop considérée, pour l'accès des enfants à l'écrit, comme langue de traduction ; elle devrait participer en tant que tel à la construction d'un sens du texte qui résulte du contact entre langues ;
- le manque de communication avec la communauté entendante n'est pas sans effet et, surtout, l'ignorance de sa culture par exclusion des médias. Des efforts existent pour que la culture entendante, préalable à l'accès à l'écrit en français, soit mise à la portée des sourds mais cela reste très insuffisant ;
- les difficultés de collaboration entre les équipes pédagogiques sourde et entendante est une réalité bien compréhensible, car cela demande un temps de travail considérable. Des aides seraient nécessaires pour faciliter sa mise en place.

3. Un bilinguisme LSF : français écrit

Sans entrer dans les détails de ce qui se fait dans les classes, quelques aspects pédagogiques peuvent permettre de mieux comprendre la spécificité de la mise en place de ce bilinguisme particulier.

3.1 Quelle pédagogie bilingue ?

Là où c'est possible, et comme exposé plus haut, il s'agit de mettre en place, en amont, les cours de LSF et, en aval, les cours de français écrit, la LSF constituant le moyen de passage des uns aux autres. Trois axes d'enseignement sont proposés. Pour le premier, à visée grammaticale, l'enseignant travaille avec ses élèves les questions d'iconicité et les divers paramètres d'une langue des signes, ainsi que leurs usages en production et en compréhension. Par exemple, les possibilités mimiques pour décrire les formes, les volumes, celles des mouvements des mains pour marquer la temporalité, etc. Pour le deuxième, à visée expressive, ce sont les éléments de cohésion et de cohérence des discours qui sont travaillés. Par exemple, ceux qui sont propres à la structure narrative (les personnages, le lieu, le temps, les actions, etc.). De même, concernant les échanges, les transferts personnels au sein des dialogues (prise de rôles, adresses, marques relationnelles, etc.). La troisième, à visée bilingue, construit avec les élèves les moyens d'accéder au sens d'un texte écrit en français, en général un album de littérature jeunesse. Cet album, qui sera abordé en classe de français, donne lieu à un travail de traduction globale en LSF. Puis, une compréhension de plus en plus fine est présentée en classe de français :

comment le lexique, la syntaxe produisent des effets de sens. En termes de progression, il s'agit au départ d'une « lecture intuitive » par laquelle les élèves repèrent les informations essentielles de la narration, telles qu'ils l'ont déjà vue en LSF (personnages, lieux, temps, actions, etc.). Elle se poursuit dans une démarche hypothético-déductive qui va permettre d'entrer plus loin dans le texte en français et les outils linguistiques de sa fabrication. Dans cette poursuite de l'appropriation du texte, les deux langues convoquées entrent en contact, peuvent se mélanger. Le contact des langues autour du texte oblige donc, dans une démarche métalinguistique à comparer les deux systèmes et devient éclairant pour la compréhension du fonctionnement séparé de chacune d'eux, LSF et français écrit. Selon le niveau de maîtrise linguistique d'un élève, l'enseignant fait le choix de la méthode dite de « dictée à l'expert (l'élève signe le contenu du texte à l'enseignant qui l'écrit) ou propose des pistes de réflexion pour améliorer le texte écrit d'un élève (Burgat, 2007).

La progression se fait donc par étapes par une entrée dans l'univers de l'écrit, sa lecture, une certaine approche de la notion d'histoire et du plaisir de lire. L'entrée dans la lecture-écriture vient ensuite avec un travail autour de la mise en texte en vue du sens. Le recours à l'enregistrement filmé du texte étudié ou à son résumé en LSF peut servir de trace, de repère pour la production écrite puisque l'élève dispose ainsi du sens de l'histoire et donc de sa mémorisation pour s'engager dans l'écriture. D'ailleurs, les programmes de l'EN encouragent vivement l'utilisation de la LS-vidéo, considérée comme un équivalent fonctionnel de l'écrit de la LSF.

3.2 De l'épilinguistique au métalinguistique

Définir en quoi consiste une pédagogie bilingue dans ces classes en LSF, c'est souligner l'importance de la LSF comme métalangue en vue de présenter, expliquer, commenter et reformuler ce que les enfants sourds découvrent dans l'écrit en français. L'une des étapes de l'appropriation de l'écriture consiste pour les élèves à formaliser ce qu'ils veulent dire en LSF avant de passer à l'organisation textuelle de leurs écrits en français. Les connaissances épilinguistiques que tout apprenant se construit dans ses usages ordinaires d'une langue sont indispensables pour acquérir un savoir métalinguistique sur cette langue et les enfants sourds signeurs n'échappent pas à cette règle. C'est ce recul qui va aussi leur permettre d'acquérir le français écrit dont ils auront aussi à s'approprier des savoirs métalinguistiques.

Cette pédagogie bilingue permet aussi à l'enseignant de vérifier le niveau de compréhension des élèves. D'autant plus que les élèves sourds sont très hétérogènes et sont loin d'avoir le même bagage en LSF.

Conclusion

Je terminerai par trois considérations en matière de synthèse.

D'abord, comme pour tout citoyen français, les sourds ont besoin d'acquérir les usages du français écrit pour avoir accès à l'information, à la culture, aux divers moyens numériques de recherche, de documentation, d'expression d'opinions, de manifestation de soi, etc.

Ensuite, ce qu'on nomme « illettrisme des sourds » est sans doute massif. Mais les difficultés à l'écrit affectent aussi une part importante de la population enfantine entendante. Ainsi, les difficultés à l'écrit des sourds s'expliquent plus par de nombreux problèmes (sociaux, sociolinguistiques, pédagogiques), qui se retrouvent aussi chez les entendants, que par la surdité elle-même. On constate avant tout que les dispositifs d'enseignement proposés aux enfants sourds sont totalement inappropriés. Ils le sont aussi souvent pour la population scolarisée entendante, malgré des décennies de recherche en didactique des disciplines. Mais, concernant les enfants sourds, le recul, les moyens d'expérimentation et d'innovation manquent encore plus et demandent des efforts de compréhension et de conviction de la part des divers acteurs.

Enfin, la conviction que la voie bilingue, qui intègre la LSF comme langue de référence est incontournable pour accéder à l'écrit et la seule susceptible de permettre son appropriation réussie. De ce point de vue, des avancées sont attendues : de nouveaux programmes d'enseignement de la LSF vont sortir d'ici la rentrée 2017 qui vont présenter les principes d'un enseignement de la LSF permettant ensuite d'introduire correctement le français écrit, langue 2. Ils ont aussi pour objectif de développer une partie sur l'enseignement du français écrit par la LSF, ce qui est nouveau. Il est trop tôt pour en parler, pièces en mains, dans cet article, mais le signaler me permet de terminer sur une note optimiste.

Bibliographie

- Bébian, Auguste, 1825, *Mimographie ou essai d'écriture mimique propre à régulariser la langue des signes*, Paris, Louis Colas
- Burgat, Sandrine, 2007, *Approche directe de l'écrit chez l'apprenant sourd dans une perspective bilingue*, thèse de doctorat en sciences du langage, Université Paris 8
- Cuxac, Christian, 1991, « L'éducation des sourds en France et le problème de l'accès à l'écrit », Alain Bentolila (dir.), *La lecture, apprentissage, évaluation, perfectionnement*, Paris, Nathan, 225-258
- Cuxac, Christian, 1995, « L'accès au français écrit dans le cadre d'une éducation bilingue de l'enfant sourd », *La linguistique appliquée aujourd'hui, problèmes et méthodes*, AFLA, 65-72
- Cuxac, Christian, 2001, « Les langues des signes : analyseurs de la faculté de langage », AILE, n° 15, Les langues des signes, une perspective sémiogénétique, Paris, LIA/CNRS/SFL, 11-36
- Cuxac, Christian / Antinoro-Pizzuto, 2010, « Emergence, norme et variation dans les LS : vers une redéfinition notionnelle », B. Garcia & M. Derycke

- (dirs), *Sourds et langues des signes. Norme et variations*, Langage et Société, n°131, 37-53
- Dabène, Louise, 1994, *Repères sociolinguistiques de l'enseignement des langues. Les situations plurilingues*, Paris, Hachette
- Delamotte, Régine, décembre 2016, Conférence plénière, « L'éducation bilingue dans des contextes de surdité », Colloque international, *L'éducation bi/plurilingue pour tous*, Strasbourg
- Dubuisson C. / Daigle D. (dirs), 1998, *Lecture, écriture et surdité*, Montréal, Les Editions logiques
- Duhayer, V / Frumholtz, M. / Garcia, B., 2006, « Acquisition du langage chez l'enfant sourd : quelle oralité pour quel accès à l'écrit ? », *Acquisition : implications didactiques, Mélanges CRAPEL*, n° 29, Université Nancy 2, 111-129
- Erfurt, Jürgen / Hélot, Christine, 2016, *L'éducation bilingue en France : politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Limoges, Lambert Lucas
- Goldin-Meadow, Susan, 2003, *The Resilience of Language : what gesture creation in deaf children can tell us about how all children learn language*, New York, Psychology Press,
- Foucambert, Jean., 1976, *La manière d'être lecteur : apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM2*, Paris, Sermap
- Foucambert, Jean., 2002, « Recherche en lecture, le spectre de la globale », *Les Actes de Lecture*, n°80, Revue de l'Association Française pour le Lecture (AFL), Aubervilliers, 28-32
- Frei, Henri, 1982 (1929), *La grammaire des fautes*, Genève-Paris, Slatkine Reprints
- Garcia, Brigitte, 2010, *Sourds, surdité, Langue(s) des signes et épistémologie des sciences du langage. Problématiques de la scripturisation et modélisation des bas niveaux en langue des signes française (LSF)*, HDR, volume 1, Mémoire de synthèse, Université Paris 8
- Garcia, Brigitte / Périni, Marie, 2010, « Normes en jeu et jeu des normes dans les deux langues en présence chez les sourds locuteurs de la LSF », B. Garcia / M. Derycke (dirs), *Sourds et langues des signes. Norme et variations*, Langage et Société, n°131, 75-94
- Jouison, Paul, 1995, *Ecrits sur la langue des signes française*, Paris, L'Harmattan
- Leroy, Elise, 2002/2, « Des enseignants sourds de la langue des signes à des élèves sourds : une pédagogie singulière en manque de reconnaissance », *Eduquer/Former*, n°44, 13-41
- Leroy, Elise, 2011, « Qu'est-ce que la pédagogie bilingue ? De l'importance de l'articulation entre l'enseignement de la LSF et celui de la langue française au sein des classes en LSF », *Les Actes de lecture*, n°114, *Qu'est-ce que la*

pédagogie bilingue ?, dossier « la LSF dans l'accès des sourds à l'écrit », 45-51

Périni, Marie, 2013, *Que peuvent nous apprendre les productions écrites des sourds ? Analyse de lectures écrites de personnes sourdes pour une contribution à la didactique du français écrit en formation d'adultes*, thèse de doctorat en sciences du langage, Université Paris 8

Périni, Marie / Leroy, Elise, 2008, « L'accès à l'écrit chez l'apprenant sourd signeur : clarification de la notion d'éducation « bilingue » et propositions didactiques », *Les Actes de Lecture*, n°101, Revue de l'Association Française pour le Lecture (AFL), 77-85

Mots-clés : bilinguisme, surdité, langue des signes française, français écrit, éducation bilingue, normes langagières, communautés langagière, langue maternelle, langue première, langue de référence, pédagogie directe, lecture, écriture, littéracie, réussite scolaire, texte, sens, discours, intégration, immersion.