

les publications du C.T.N.E.R.H.I.
centre technique national d'études
et de recherches
sur les handicaps et les inadaptations
27, quai de la tournelle 75005 paris

série "études"

le langage mimo-gestuel dans l'éducation des déficients auditifs

Rapport d'un groupe d'étude
présidé par Jacky SIMONIN

Assistant de Linguistique
à l'Université de PARIS-NORD

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES

Liste des sigles	II
Quelques observations liminaires par M. LEVY, Directeur du C.T.N.E.R.H.I.	III
<u>AVANT-PROPOS</u>	
par M. Jacky SIMONIN, Président du groupe, Assistant de Linguistique à l'Université de Paris-Nord	I
<u>PREMIERE PARTIE</u>	
Synthèse des travaux du groupe par M. SIMONIN	
I - Présentation du groupe	7
II - Déroulement des séances	9
III - Une revue des questions	12
IV - Conclusion	21
<u>DEUXIEME PARTIE</u>	
Exposés des membres du groupe :	
- M. MOTTEZ : contenu des concepts "la culture des sourds et la langue des signes".	27
- M. MARKOWICZ : quelques remarques socio-linguistiques sur la communauté des sourds.	37
- Mme FOURNIER : présentation d'une expérience d'interprétariat auprès des tribunaux.	47
- M. CUXAC : les notions de langage et de langue à partir de quelques données psycho-linguistiques.	55
- Mme BLUM et M. COLIN : le vécu de la surdité par les enfants sourds et par leur entourage.	61
- M. BOURRIGAULT : la situation des établissements spécialisés accueillant des enfants déficients auditifs.	71
- M. OLERON : quelques remarques sur les prises de positions à l'égard des sourds et du langage gestuel.	77
<u>TROISIEME PARTIE</u>	
Bibliographie descriptive et sélective par M. MARKOWICZ : aspects linguistiques, pédagogiques et psycho-sociaux de l'utilisation de la langue des signes.	79

LISTE DES PRINCIPAUX SIGLES ET ABBREVIATIONS

LISTE DES PRINCIPAUX SIGLES ET ABREVIATIONS

A.N.P.E.D.A.	Association Nationale des Parents d'Enfants Déficients Auditifs
C.L.A.P.E.A.H.A.	Comité de Liaison des Associations de Parents d'Enfants atteints de handicaps associés.
C.N.R.S.	Centre National de la Recherche Scientifique.
C.N.S.F.	Confédération Nationale des Sourds de France.
C.O.R.D.E.S.	Comité d'Organisation des Recherches appliquées sur le développement économique et social.
C.T.N.E.R.H.I.	Centre Technique National d'Etudes et de Recherches sur les Handicaps et les Inadaptations.
F.I.S.A.F.	Fédération des Instituts des Sourds et Aveugles de France.
F.N.A.P.E.D.I.D.A.	Fédération Nationale des Parents d'élèves des Institutions de déficients auditifs.
I.N.J.S.	Institut National des Jeunes Sourds.
U.N.I.S.D.A.	Union Nationale pour l'Insertion Sociale des déficients auditifs.

ABREVIATIONS

D.A.	Déficient auditif.
L.F.S.	Langue Française des signes,
L.S.	Langue des signes.

QUELQUES OBSERVATIONS LIMINAIRES

En 1978, le Directeur de l'Action Sociale et les principales Associations regroupées dans l'Union Nationale pour l'Insertion Sociale du Déficiant Auditif (U.N.I.S.D.A.) demandaient au C.T.N.E.R.H.I. la constitution d'un groupe d'étude qui pourrait déboucher sur des thèmes de recherches concernant le langage mimogestuel des déficients auditifs, plus communément appelé "langue des signes" (1). Les recherches sur lesquelles l'accent devait être porté concerneraient tout aussi bien la place de ce langage dans la vie des sourds adultes, que dans l'éducation des jeunes déficients auditifs. La question qui se pose aujourd'hui aux pouvoirs publics comme aux parents est celle de la place de cette langue des signes dans l'éducation des jeunes déficients auditifs. Après une période de prééminence marquée de l'oralisme dans les programmes et les enseignements, on semble revenir, pour des raisons complexes où les facteurs pédagogiques, socio-culturels, voire idéologiques, jouent également un rôle, à un questionnement sur la place de la "langue des signes" (ou du français signé, ce qui n'est pas la même chose) dans l'enseignement. Ce groupe a tenu six séances qui ont abouti au document présenté ci-après au lecteur.

Celui-ci pourra constater que, malgré sa brièveté, il a bénéficié d'apports variés et intéressants. Mais s'il ne répond pas entièrement à la question posée, c'est sans doute en raison des oppositions assez vives qui se sont manifestées en son sein dont rend compte notamment la claire mise au point de M. le Professeur OLERON.

Il ne s'agit pas ici de prendre parti sur le bien fondé de l'une ou l'autre des positions prises. Je me bornerai à souhaiter que les controverses nécessaires ne dégénèrent pas en guerre de religions. Tout le monde reconnaît, me semble-t-il, que l'accès de l'enfant déficient auditif à l'expression et à la compréhension orales doit continuer à être recherché et que les progrès des méthodes de réadaptation tant en matière de prothèses que de techniques orthophoniques et d'enseignement spécialisé imposent plus que jamais la poursuite de cet objectif. Tout le monde peut aussi admettre qu'à la condition d'être un des aspects de l'éducation et d'être dispensé en accord et avec la coopération des parents, le "langage mimogestuel" ne continuera sans doute pas, s'il l'a jamais vraiment été, à être exclu des institutions spécialisées. Il me semblerait surprenant de vouloir opposer ce qui peut être heureusement complémentaire. A cet égard, les perspectives "sociologiques" qui veulent voir dans le handicap auditif une simple différence culturelle et dans le groupe des handicapés auditifs une minorité culturelle parmi d'autres, ne sauraient être à mon avis systématiquement admises, et les observations formulées par M. le Professeur OLERON me semblent devoir être considérées avec attention. Par contre, ces perspectives permettent à tous de réfléchir à un meilleur équilibre entre la recherche de la communication avec les entendants et l'utilisation des moyens spécifiques de communication des non-entendants dont le "langage mimogestuel" dans ses différentes variétés peut être considéré comme l'expression. Quand on parle de "communication totale" n'est-ce pas un tel équilibre que l'on a en vue ?

A cette condition, l'intérêt actuel pour le "langage mimogestuel" sera vraiment bénéfique pour les enfants et leurs familles et son intégration dans l'enseignement des jeunes déficients auditifs comme l'un des moyens de la communication recherchée sera utile.

Je précise qu'en décidant la publication de ce travail, le Conseil d'Administration du C.T.N.E.R.H.I. n'a naturellement pas entendu prendre parti dans les débats en cours. Il a voulu simplement marquer l'intérêt qu'il porte au problème et permettre l'apport d'un certain nombre d'informations qui pourront être utiles à chacun pour y réfléchir et contribuer à sa solution. Au rapport du groupe d'étude est jointe une bibliographie réalisée par M. Harry MARKOWICZ, qui donne accès, pour la première fois en langue française, à un important ensemble de références sur la riche

(1) On ne s'essaiera pas ici à distinguer entre les différentes appellations recouvrant des réalités différentes trop sommairement regroupées en général sous le terme "langue des signes".

littérature anglo-saxonne, consacrée à la question à partir d'expériences d'utilisation du langage mimo-gestuel, sans doute plus développées que dans notre pays.

Le sujet ici abordé est à la fois important et difficile, mettant en cause les rapports de chacun au langage. Il suscite de façon assez marquée, les passions et les affrontements là où l'on pourrait souhaiter que des recherches dépassionnées, de caractère scientifique, soient poursuivies. Un tel rapport ne peut en aucune façon prétendre à se substituer à de telles recherches. Mais il pourra sans doute apporter aux parents et aux professionnels quelques éléments de discussion et de réflexion qui n'ont pas encore été rassemblés.

Ne serait-ce qu'à ce titre, j'espère qu'il n'aura pas été inutile.

M. LEVY
Directeur du C.T.N.E.R.H.I.

AVANT-PROPOS

AVANT-PROPOS

Le rapport que j'ai la tâche d'introduire en qualité de Président de groupe est le fruit d'une réflexion commune marquée par des échanges aussi ouverts que constructifs. Animés par une forte volonté de dépasser prises de position partisanses et affirmations rapides, les membres qui composent le groupe d'étude ont constamment collaboré pour remplir au mieux les objectifs assignés dès le départ de cette initiative et dont les plus importants sont les suivants :

- mettre en présence des personnalités concernées à des titres divers par la question de la déficience auditive ;
- commencer à clarifier et à ordonner certaines des dimensions essentielles qui concourent à la complexité du problème ;
- fournir un instrument de réflexion et de travail modeste, provisoire, mais valide et utilisable ;
- contribuer enfin à développer un processus de réflexion interdisciplinaire en vue d'établir des propositions d'études et de recherches posées comme nécessaires et urgentes.

De par la qualité des interventions et de l'écoute mutuelle, en raison de la nature très ouverte des questions posées et des éléments de réponse issus tant de la recherche scientifique que de l'expérience concrète du monde des sourds, le choix a été fait d'un commun accord de produire un rapport écrit, non pas sous la forme achevée d'une synthèse, mais en conservant l'aspect plus analytique d'un document provisoire voué à la discussion et devant susciter autant de pistes de réflexion et d'axes opératoires de recherche.

C'est dans le but de restituer, même infidèlement, l'esprit ouvert qui a animé les débats que le document qui suit est composé de trois parties :

Une première partie a, pour double fonction, de resituer, d'une part, l'existence du groupe dans sa genèse et son déroulement et de reprendre, d'autre part, certains éléments de discussion que chacune des interventions systématiques consignées dans la seconde partie n'a pas manqué de faire émerger au cours des débats.

La partie centrale reproduit les interventions que divers membres du groupe ont pris la responsabilité de faire au cours des séances successives.

Enfin, le rapport se clôt sur une bibliographie faisant état des principales études et recherches concernant les déficients auditifs. Réalisé parallèlement au fonctionnement du groupe, par M. MARKOWICZ, ce travail bibliographique se veut un instrument concret de références et un encouragement à poursuivre d'autres études et d'autres recherches au service du monde des sourds.

Au nom de tous les membres du groupe d'étude, il me reste à formuler le vœu que ce document soit lu avec le même esprit que celui qui en a permis la réalisation.

PREMIERE PARTIE

Synthèse des travaux du groupe par M. SIMONIN

I - PRESENTATION DU GROUPE

1. L'initiative du groupe
2. Sa constitution

II - DEROULEMENT DES SEANCES

1. Les objectifs du groupe et sa méthode de travail
2. Constat général et hypothèse de travail
3. L'organisation des séances

III - UNE REVUE DE QUESTIONS

1. Les signes ont-ils le statut de langue ?
2. Quelle langue maternelle pour les enfants sourds ?
3. Quelle langue apprendre aux enfants sourds ?
4. Comment les sourds vivent-ils leur handicap ?
5. Les sourds existent-ils en tant que groupe social ?

IV - CONCLUSION

=====

I - PRESENTATION DU GROUPE

1. L'initiative du groupe

Le groupe d'étude portant sur la place du langage mimo-gestuel dans l'éducation des sourds s'est tenu dans le cadre du C.T.N.E.R.H.I., de février 1978 à mai 1979.

Il est le résultat d'un certain nombre de démarches effectuées par diverses organisations concernées par le monde des sourds (associations de parents, de sourds, d'enseignants,...) et dont le Ministère de la Santé s'est fait l'écho, en confiant au C.T.N.E.R.H.I. le soin d'en assumer l'existence officielle et matérielle.

Ces démarches traduisent l'interrogation actuelle du monde des sourds quant à la réintroduction officielle du langage mimo-gestuel dans l'éducation des déficients auditifs. Marquée en France depuis 1880, par une emprise quasi exclusive de l'apprentissage oral, cette éducation est, depuis quelques années, traversée par des courants et des tensions potentiellement conflictuels. Ceux-ci s'expriment parfois par des positions tranchées du type "pour" ou "contre" telle méthode orale, "pour" ou "contre" la prise en compte du langage gestuel, que ce soit le "français signé" ou la langue française des signes. Tant la complexité de la question qu'une certaine rigidité des structures tout autant que leur diversité, concourt à produire une situation confuse marquée par la passion.

Afin de dépassionner le débat et d'évaluer, en connaissance de cause, le fondement et la validité de telle ou telle position, l'opportunité est apparue de mener un certain nombre d'investigations scientifiques préalables. C'est ainsi qu'en réponse à une lettre adressée par M. CHARBON, Président de la C.N.S.F. (Confédération Nationale des Sourds de France) à M. LENOIR, Secrétaire d'Etat à l'Action Sociale et qui lui demandait la reconnaissance officielle de la langue des signes, M. LENOIR déclarait envisager la possibilité d'une étude portant sur ce problème. Parallèlement, Mme. CHALUDE, au nom de l'ANPEDA (Association Nationale des Parents d'Enfants Déficiants Auditifs) exprimait, à plusieurs reprises, le souhait de voir se constituer un tel groupe. Saisi de cette demande par M. RAMOFF, Directeur de l'Action Sociale, le C.T.N.E.R.H.I. décidait la création du groupe d'étude qui commença à se réunir à partir de février 1978.

2. Sa constitution

Le groupe d'étude s'est spécifié, dans sa composition, par un double souci. D'une part, tenir compte du caractère pluridisciplinaire que revêt la question du langage mimo-gestuel : il a été ainsi fait appel à des chercheurs issus des différents domaines impliqués par la déficience auditive. Permettre, d'autre part, aux représentants des différents organismes et associations concernés d'être au coeur des échanges et de la réflexion : leur présence active a permis aux débats de rester enracinés dans le vécu des sourds, enfants et adultes, et de restituer, dans une large mesure, leurs besoins comme leurs interrogations.

C'est dans cette perspective que les personnes suivantes ont été sollicitées pour faire partie du groupe :

M. SIMONIN, Président
Assistant de Linguistique à l'Université de Paris-Nord

Mme. BLUM,
Chargée de Coordination d'Orthophonie dans les classes
spécialisées de Paris

M. BOUILLON,
Chargé de mission à la Sous-Direction de la Réadaptation,
de la Vieillesse et de l'Aide Sociale au Ministère de la Santé

M. BOURRIGAUT,
Directeur de la Fédération des Instituts des Sourds
et Aveugles de France (F.I.S.A.F.)

Mme. CHALUDE,
Présidente d'honneur de l'Association Nationale des Parents
d'Enfants Déficlients Auditifs (A.N.P.E.D.A.)

M. COLIN,
Psycho-Génétiicien

M. CUXAC,
U.E.R. de linguistique à l'Université de Paris V

M. DUSSUTOUR,
Censeur de l'Institut National des Jeunes Sourds de Paris (I.N.J.S.)

M. FAIVRE,
Président du Comité de Liaison des Associations de Parents
d'Enfants atteints de handicaps associés (C.L.A.P.E.A.H.A.)

Mme. FOURNIER,
Professeur de Sourds à l'Institut BAGUER d'Asnières

M. KETTLER,
Chargé de mission au Ministère de la Santé

Mme. LE GUIFF,
Fédération Nationale des Parents d'élèves
des Institutions de déficients auditifs (F.N.A.P.E.D.I.D.A.)

M. MOTTEZ,
Maître de Recherche au Centre National de la
Recherche Scientifique (C.N.R.S.)

M. OLERON,
Professeur à l'Université René Descartes de Paris

M. SAINT ANTONIN,
Président de l'Union Nationale pour l'Insertion
Sociale des Déficients Auditifs (U.N.I.S.D.A.)

M. DESSAINT,
Directeur de l'Institut National
des Jeunes Sourds de Paris

M. MARKOWICZ,
Chargé de recherche à la Maison des Sciences de l'Homme

II - DEROULEMENT DES SEANCES

La première séance de travail du groupe a été consacrée, pour l'essentiel, à préciser les points suivants :

1. Clarification des objectifs et de la méthode de travail
2. Détermination d'une hypothèse de travail
3. Organisation des séances suivantes :
 - . constat général,
 - . thèmes de discussion.

1. Les objectifs du groupe et sa méthode de travail

Comme il l'a été rappelé dans l'avant-propos, le groupe d'étude s'est constitué en s'assignant deux objectifs principaux.

Il s'agissait, dans un premier temps, d'engager une réflexion pluridisciplinaire ayant pour but de recenser divers arguments et points de vue et de procéder à une mise au point sur l'état actuel de la question.

Dans un second temps, l'objectif était de fonder, sur ce constat et cette revue de questions, un programme de recherche à soumettre aux instances du C.T.N.E.R.H.I.

Afin d'atteindre ce double objectif, la méthode de travail adoptée a été la suivante :

- élaboration d'un constat général, en vue de déterminer une hypothèse de travail.
- Recensement et mise en ordre des thèmes et questions à discuter.
- Ouverture des échanges, à chaque séance, par un exposé systématique pris en charge par un membre du groupe puis, sur la base de cet exposé, débat libre et ouvert.

La rigueur de ce mode de fonctionnement a ainsi rendu possible, en peu de séances, un approfondissement sensible des dimensions parmi les plus fondamentales de la question traitée.

2. Constat général et hypothèse de travail

Au cours de cette première séance, et de façon plus "éclatée", lors des séances suivantes, un large débat s'est engagé sur les attendus et la signification de cette réflexion portant sur l'opportunité de réintroduire ou non le langage mimo-gestuel dans l'éducation des déficients auditifs. Dans un souci de synthèse, j'ai rassemblé, ci-dessous, les différents points - au nombre de cinq - qui m'ont paru sous-tendre la discussion engagée à ce propos, au sein du groupe.

Un constat général, en effet, a été fait par la plupart des membres du groupe pour avancer que :

- malgré l'interdit qui est fait depuis un siècle à l'emploi des signes, celui-ci reste vivant et se maintient dans le monde des sourds. L'ambition oraliste, loin d'avoir porté les fruits escomptés (intégration réussie des sourds dans le monde entendant), a, au contraire, abouti à une stigmatisation du handicap auditif et à un ostracisme social qui renforcent l'isolement et la marginalisation de bien des déficients auditifs.
- cet ostracisme dont sont victimes les sourds, a des répercussions parfois profondes sur leur vie affective, sociale et professionnelle, ainsi que dans leur rapport avec les diverses administrations et institutions.
- dans de nombreux cas, cet isolement et ce rejet sont imputables aux difficultés que les sourds connaissent dans leur relation et leur communication avec le monde entendant. Leur handicap en effet, interdit bien souvent aux sourds l'accès à un mode de communication jugé satisfaisant par les entendants. Le discrédit social qui en résulte, en cantonnant les sourds dans un statut minoritaire et déviant vient ainsi redoubler le fait même de la déficience auditive.

- Ces problèmes communicationnels et relationnels que rencontrent très tôt les sourds dans leur vie familiale et sociale et qui proviennent de leurs difficultés à maîtriser la langue orale et écrite, ne se voient que très rarement résolus dans le cadre du système éducatif. Ce dernier, dont l'objectif global est l'oralisme, a souvent pour effet de renforcer l'isolement et le rejet des déficients auditifs. Une autre raison liée aux difficultés que connaissent les sourds vient de la situation présente en amont du système éducatif : malgré tous les efforts de dépistage et d'éducation précoces, la première période de la vie de l'enfant déficient auditif, capitale pour le développement du langage et de la communication reste, globalement, insuffisamment maîtrisée tant au niveau des familles que des institutions.
- la reconnaissance officielle de la langue des signes, sa standardisation, son enseignement, son développement sont posés comme une des solutions nécessaires et urgentes.

La discussion de ces différents éléments a permis de dégager une hypothèse centrale de travail sur laquelle le groupe a fonctionné et que nous avons formulée de la manière suivante :

il existe un décalage entre, d'une part, le système éducatif des déficients auditifs, dans ses aspects institutionnels et pédagogiques et dans son ambition oraliste et, d'autre part, les exigences socio-culturelles et communicationnelles que peuvent manifester les déficients auditifs, jeunes et adultes.

Une telle hypothèse nous semble traduire les tensions que connaît le monde des sourds, ses interrogations, ses remises en cause, ses révisions à la fois recherchées et redoutées. Aussi, ne peut-on qu'être conforté dans la volonté de mettre au service des déficients auditifs, les éclairages scientifiques utiles à l'instruction de décisions éventuelles.

3. Organisation des séances

Ayant rappelé que la finalité principale du dispositif éducatif destiné aux enfants et adolescents déficients auditifs était de permettre à ces derniers, devenus adultes, l'insertion sociale et professionnelle la plus satisfaisante compte tenu de leur handicap, le groupe a fait le choix de poursuivre le travail, non pas par la réalité pédagogique et institutionnelle vécue par l'enfant, mais par la situation qui est faite aux sourds adultes. Avant de s'engager dans des débats portant directement sur les méthodes et les stratégies éducatives, ainsi que sur leurs fondements théoriques, le groupe a cru bon de jeter un regard sur la réalité adulte, afin d'évaluer le système d'éducation pour déficients auditifs en fonction de ce qu'il produit à la sortie, c'est-à-dire de ce qu'il permet aux sourds devenus adultes au regard de leur situation professionnelle, sociale et psychologique.

Ce n'est que dans un second temps qu'ont été envisagés les aspects psychogénétiques, l'environnement familial, les pratiques institutionnelles et pédagogiques et, de manière générale, les facteurs qui déterminent le devenir de l'enfant et de l'adolescent déficient auditif.

La réflexion s'est ainsi organisée de la manière suivante :

1 - La communauté sourde adulte :

- a) - sa définition et ses traits principaux (exposé introduit par M. MOTTEZ, Sociologue, Maître de recherches au C.N.R.S.),
- b) - la langue des signes : approche socio-linguistique (par M. MARKOWICZ, Socio-linguiste).

2 - Langage, langue et communication (par M. CUXAC, Linguiste à l'Université Paris V).

3 - Les sourds dans leur rapport avec l'institution judiciaire (par Mme. FOURNIER, Professeur de sourds, Interprète auprès des tribunaux).

4 - Le développement du langage et de la communication, de la naissance à l'adolescence (par Mme. BLUM, coordination des orthophonistes dans les classes spécialisées de Paris et par M. COLIN, Psycho-généticien).

5 - La situation de l'oralisme et les pratiques de communication dans certaines institutions de rééducation : instituts nationaux et écoles de la F.I.S.A.F. (par M. BOURRIGAULT, Directeur Général de la F.I.S.A.F.).

III - UNE REVUE DE QUESTIONS

L'ensemble de ces thèmes se voit développé dans la seconde partie du rapport. Aussi prendrais-je la responsabilité de n'en souligner ici que quelques aspects en reprenant certaines des questions récurrentes qui n'ont pas manqué d'être soulevées et débattues à l'issue de chacune des interventions :

- 1 - Les signes ont-ils le statut de langue ?
- 2 - Quelle langue maternelle pour les enfants sourds ?
- 3 - Quelle langue apprendre aux enfants et comment ?
- 4 - Comment les sourds vivent-ils leur handicap ?
- 5 - Les sourds existent-ils en tant que groupe social ?

Je vais reprendre chacune de ces questions en précisant pour chacune d'entre elles les études qui pourraient être engagées et les actions qu'il conviendrait de mener.

1. Les signes ont-ils le statut de langue ?

"Est-ce que la production de signes par des sourds échangeant entre eux constitue une langue ou non ?" n'est pas une question pertinente pour le linguiste, le socio-linguiste ou plus généralement l'anthropologue. Pour les chercheurs le postulat de l'existence d'une langue repose sur le critère empirique de l'observabilité de situations langagières produites par des interlocuteurs qui échangent et communiquent.

Aussi, ne pas conférer le statut de langue au mode particulier d'interaction de sourds signant entre eux pour communiquer, renvoie non pas au domaine de la stricte description scientifique mais au fait que dans une formation sociale donnée, un tel mode de communication est socialement reconnu ou non. La réponse, positive ou négative, à la question posée, ne peut donc être que sociale. Elle sera favorable dans le cas où des forces sociales oeuvrent dans le sens d'une affirmation et d'un développement du groupe social présentant telle particularité dans ses comportements sociaux et de communication. La réponse sociale sera au contraire négative lorsque sont déployés des moyens visant à bloquer l'émergence de ce groupe social.

Cependant, sur un plan strictement descriptif, des arguments sont parfois avancés mettant en doute le fait que les signes constituent une langue au sens structural du terme. D'aucuns, linguistes ou non, pensent que la langue des signes ne représente qu'un pâle reflet d'une langue "majeure" comme le français ou l'anglais par exemple. Un lexique incomplet, une syntaxe peu construite et inachevée, une phonologie inexistante ou insaisissable en tant que système d'oppositions discrètes, seraient autant de "défaillances" structurales qui contribueraient à ne faire de la langue des signes qu'un instrument bien faible de communication.

À ce type d'arguments, et face aux conséquences psychologiques et sociales graves qui en découlent pour les utilisateurs de la langue des signes, jugés limités quant à leurs capacités mentales, intellectuelles et sociales, il peut être répondu sur les points suivants :

- la stigmatisation d'une langue jugée mineure et incapable de remplir les différentes fonctions d'une langue standard, est un processus constant et attesté historiquement. Ce fut le cas au Moyen-Age du français vis-à-vis du latin ; c'est encore la situation que connaissent toutes les langues minoritaires, qu'il s'agisse en France des langues régionales et des patois, ou sur le continent nord-américain des langues amérindiennes et d'immigration etc... Les minorités linguistiques ne se caractérisent pas par une langue minoritaire, inférieure, mais par le fait qu'il s'agit de groupes sociaux socialement minorisés et infériorisés. En ce sens, la langue des signes parlée par les sourds est une langue au même titre que le français parlé par les américains francophones de la Louisiane ou de la Nouvelle-Angleterre par exemple. Son caractère minoritaire vient de ce qu'elle est parlée par un groupe minoritaire. Cette situation, appelée diglossique par les socio-linguistes définit une langue, dans son usage social complémentaire à une langue dominante qui jouit d'un prestige social supérieur.

- le fait qu'on ne puisse fournir de grammaire achevée décrivant le système syntaxique de la langue des signes ne peut en aucune manière servir de preuve à son imperfection voire son inexistence. Car en l'état actuel des recherches linguistiques il n'existe aucune langue qui ait reçu une description syntaxique complète et cohérente. Serait-ce à dire qu'il n'existe au monde aucune langue "digne" de ce nom ?

- dans l'ordre du lexique, jugé parfois partiel dans le cas de langue des signes et impuissant à traduire les abstractions, certaines marques temporelles etc... les linguistes comparant deux langues sont à même de montrer que les inadéquations lexicales sont une constante générale quelles que soient les langues comparées. En terme de méthode il s'agit sur ce point, de séparer le niveau des fonctions remplies de celui des structures (lexicales par exemple) utilisées. Un même événement peut être dit dans une langue par un mot, et dans une autre par une expression, ou toute une phrase. On ne peut apprécier le lexique d'une langue en fonction de celui d'une autre langue.

- la structure phonologique, ou plutôt le système chérémologique de la langue des signes pose quant à sa description des problèmes méthodologiques qui sont (comme l'indique la bibliographie établie par M. MARKOWICZ) en voie de résolution. Il s'agit en effet de recenser et de décrire les unités signifiantes minimales portées par l'ensemble des canaux gestuels, manuels, kinésiques (postures, regards, expressions faciales...), et proxémiques (situation spatio-temporelle) qui concourent à la production signée.

Il ressort de ces divers arguments que deux conditions sont à remplir pour qui veut traiter la question du statut linguistique des signes. D'une part il ne faut pas confondre les processus sociaux de minorisation d'un groupe social avec la spécificité des structures linguistiques de la langue parlée au sein du groupe. D'autre part, lorsque des difficultés apparaissent pour analyser la langue des signes, il ne s'agit pas d'en conclure que la langue des signes n'est qu'une langue imparfaite, mais de renverser le problème en se posant la question : quel appareil linguistique et socio-linguistique permettrait de décrire une telle langue ?

En conclusion pratique de cette première question, deux propositions concrètes peuvent être avancées :

- 1 - développer (ou poursuivre) des études et des recherches fondamentales pour analyser les différents niveaux structurels de la langue des signes en tenant compte de son usage social effectif. C'est la tâche privilégiée des linguistes et des socio-linguistes.
- 2 - en mettant en oeuvre les moyens d'information et d'action nécessaires, viser l'objectif suivant : faire prendre conscience par l'ensemble de la communauté nationale, de l'existence de la langue des signes dans la spécificité de ses structures et de ses usages.

2. Quelle langue maternelle pour les enfants sourds ?

A plusieurs reprises, le groupe s'est penché sur cette question, hésitant sur le sens à donner à la notion de langue maternelle, désolant quant aux conséquences linguistiques, psychologiques que le fait de la déficience auditive pouvait avoir sur le développement de l'enfant etc... Dans un souci de synthèse et au risque de beaucoup simplifier, je ne reprendrai que trois aspects de la discussion engagée : l'un relatif à la définition d'une langue maternelle, l'autre ayant trait à la langue maternelle des sourds et enfin un dernier aspect à propos des solutions pratiquées ou envisageables.

- Un problème de définition :

Le terme "maternelle" invite il est vrai, à une définition spontanée posant la langue maternelle comme la langue parlée par la mère. Ainsi pour un enfant sourd français ayant des parents non sourds français, la langue maternelle serait la langue française. En fait, au-delà de cette perception immédiate, la réflexion du groupe a permis de mettre à jour la complexité du problème. Nous pouvons en retirer l'idée qu'une langue maternelle est une langue acquise en premier, selon l'ordre chronologique du développement d'un individu. Par ailleurs, le développement de l'enfant (y compris son développement langagier) se réalise à travers des instances de socialisation : famille, école, mass-média, peer-group... En général, la première instance que connaît l'enfant est la famille. Une langue maternelle est une langue acquise en premier et correspond à la langue de communication effectivement en usage au sein de la première instance de socialisation (la famille pour la plupart des enfants).

Liée au lieu social de référence, la langue maternelle se caractérise dans ses processus d'acquisition. La maîtrise d'une langue maternelle ne se limite pas à l'acquisition des structures langagières (structures phonologiques et lexico-syntaxiques) mais s'étend aussi et simultanément à la maîtrise des situations de communications qui leur sont liées. On ne peut apprendre à parler que si l'on apprend en même temps à communiquer c'est-à-dire à utiliser dans leur contexte social et situationnel les structures linguistiques pertinentes.

Enfin les processus d'acquisition d'une langue maternelle apprise en lien étroit avec son usage social, ont pour dernier trait essentiel d'être implicites, c'est-à-dire en grande partie inconscients et indépendants, d'une volonté pédagogique délibérée.

La langue maternelle : un problème pour les sourds

Selon ce qui vient d'être dit, le problème des sourds (dont les parents ne sont pas sourds) est que le déficit auditif qui les affecte, leur interdit cette acquisition implicite et "naturelle" de la langue maternelle c'est-à-dire de la langue en usage dans la première instance de socialisation. Ce problème est d'autant plus grave que, (nous le verrons dans les

questions suivantes) les répercussions psychologiques et sociales sont importantes dans la mesure où l'apprentissage de la société en terme de structures sociales, de système de représentation et de comportements régulant les échanges sociaux se fait pour une part fondamentale au sein des interactions et des situations de communication et à travers l'un des moyens privilégiés : le langage parlé.

Les solutions

Dans l'idéal pourrait-on dire, la solution consisterait à faire en sorte que la langue maternelle des enfants sourds soit celle que leur déficience auditive leur permette d'acquérir, à savoir la langue des signes. Cependant, comme il a été dit ci-dessus, ce sont les parents et plus largement la famille immédiate qui jouent le rôle de première instance de socialisation. S'ils ne sont pas sourds eux-mêmes ils ne peuvent jouer à plein ce rôle, car ils n'ont pas l'accès immédiat et l'emploi quotidien de la langue des signes. A moins de couper radicalement les liens entre l'enfant sourd et sa famille entendante, une telle solution ne peut être envisageable. Seule une instance complémentaire à la famille et matérialisable par des crèches animées par un personnel sourd communiquant en langue des signes, par le développement des liens les plus étroits entre l'enfant, sa famille et les sourds adultes, semble envisageable. Le risque encouru étant pour l'enfant qu'un conflit d'instances s'installe entre famille d'une part et structures complémentaires d'accueil d'autre part. Dans cette perspective, la nécessité s'impose de développer toute une action d'information et d'éducation en direction des parents et de la famille.

Dans la pratique et de façon réaliste, il semble ainsi que seules des solutions mixtes soient à retenir. Toutes devant concourir pour atteindre un but essentiel : accroître au maximum les capacités de communication et par tous les moyens possibles, que l'enfant sourd peut développer. Aussi bien le développement des liens les plus nombreux avec les sourds communiquant en langue des signes, que l'intervention prothétique visant à pallier techniquement la déficience, que la mise en oeuvre de moyens compensatoires de communication sont de ce point de vue des moyens qui ont leur pertinence.

3. Quelle langue apprendre aux enfants sourds ?

Cette question est très liée à la précédente dans la mesure où il convient de distinguer entre langue maternelle acquise implicitement et langue apprise explicitement dans le cadre d'un processus pédagogique dont c'est l'objectif avoué (cf. l'intervention de M. CUXAC qui développe cette distinction entre apprentissage et enseignement). Le lien entre ces deux questions est d'autant plus étroit que l'apprentissage explicite ne peut que se construire sur l'acquisition implicite.

Le problème pour les enfants sourds est qu'on ne sait pas très bien (cf. question 2) quelle est leur langue maternelle en terme de structures linguistiques et de situations de communication. La manière dont les enfants sourds communiquent dès la naissance, avec leur entourage reste une question à peine explorée. On peut simplement observer que les familles adoptent, face au handicap, des stratégies d'intervention éducative qui sont différenciées selon qu'elles portent l'essentiel de leurs efforts sur l'oralisme ou qu'elles adoptent des moyens compensatoires de communication. Sur ce plan on peut ajouter que le statut diglossique qu'a la langue des signes (cf. question 1) face à la langue orale/écrite parlée par la communauté nationale, est une donnée à prendre en compte dans la mesure où très tôt l'enfant sourd prend conscience du fait que sa manière de communiquer est dévalorisée par son entourage et frappée souvent d'interdit. L'objectif serait de viser au bilinguisme : apprentissage de la langue des signes et langue orale puis écrite. Un tel objectif permettrait de réduire les méfaits du diglossisme et de fournir aux enfants sourds tous les atouts pour qu'ils puissent développer l'ensemble des moyens de communication auxquels ils peuvent réellement avoir accès. En ce sens, l'apprentissage de ce qui est appelé communication totale, ouvre des perspectives intéressantes.

Encore faut-il que la stratégie pédagogique déployée par l'ensemble des pédagogues ne soit pas construite sur la conjonction du béhaviorisme psychologique et du structuralisme linguistique, c'est-à-dire qu'elle ne soit pas centrée sur l'acquisition exclusive des structures linguistiques selon un modèle de simulation du type "Stimulus - Réponse", calqué sur les méthodes d'apprentissage des langues étrangères. Une telle méthode pédagogique fait comme si on pouvait apprendre à parler une langue sans apprendre en même temps à communiquer, c'est-à-dire à utiliser cette langue de façon appropriée. Aussi s'agit-il plutôt de mettre en oeuvre des processus pédagogiques qui tiennent compte des situations sociales réelles de communication (circonstances physiques, expressivité des sujets, rapports sociaux structurant les interactions etc...). L'apprentissage des communications sociales sans lequel on ne peut apprendre une langue au sens structurel du terme, passe dans une pédagogie destinée aux enfants sourds par la prise en compte de leur univers culturel en tant que système spécifique de représentation du monde physique et social, et en tant que pratiques sociales particulières. Les méthodes pédagogiques actives construites sur ce principe semblent répondre au "comment" de cette troisième question car elles visent à faire des enfants des producteurs et des acteurs.

Il reste que dans l'état actuel des choses et pour ce qui concerne plus précisément le contexte français, tout un long chemin est encore à parcourir tant dans les esprits que pour les structures. Il passe par un ensemble d'études à mener dont certaines d'entre elles devraient porter sur :

- l'analyse de l'univers culturel de l'enfant sourd et de la manière dont il vit les communications avec les autres en terme de système de catégorisation et de règles d'interaction.

- les stratégies pédagogiques mises en oeuvre dans les relations parents/enfants et enseignants/enfants.

- l'analyse de l'institution d'éducation pour déficients auditifs, en tenant compte du poids historique, de la diversité des situations, des structures particulières, des projets et des pratiques pédagogiques des enseignants (voir intervention de M. BOURRIGAULT).

4. Comment les sourds vivent-ils leur handicap ?

Tant Mme. BLUM que M. COLIN et M. MOTTEZ (voir exposés) ont montré que le vécu du handicap auditif chez les sourds procède d'un double mécanisme psychologique et social. Sur le plan psychologique, la déficience auditive s'inscrit génétiquement dans un processus premier de frustration/compensation (refuge dans l'imaginaire par exemple) qui se prolonge par des phénomènes de prise de conscience et de reconnaissance du handicap, et par des difficultés parfois aiguës que rencontrent les adolescents sourds à s'identifier à un groupe de référence.

La question du "vécu du handicap" est complexe dans la mesure où elle pose le problème de l'interférence d'une déficience physique spécifique sur la construction psychologique et sociale de l'individu qui en est affecté. La déficience auditive est pertinente pour la personnalité sociale du sourd car ce handicap constitue un stigmata. Pour reprendre le terme de GOFFMAN en le définissant comme un attribut qui jette un discrédit profond, cet attribut n'est pas une donnée naturelle mais le produit de relations au sein desquelles le discrédit est en quelque sorte "négocié" par les différents partenaires engagés dans la communication. Ainsi le processus de stigmatisation du déficient auditif s'inscrit dans l'ensemble des interactions sociales qu'il engage avec les autres. Or la production qu'il est amené à faire de ces interactions lui est défavorable car il ne dispose pas des ressources communicationnelles jugées par les entendants comme qualitativement nécessaires pour qu'une situation de communication soit dite normale.

Dans le vécu du handicap chez des déficients auditifs, la manière dont sont maîtrisées les communications sociales quotidiennes est cruciale à plusieurs titres.

- la raison essentielle en est, comme nous venons de le voir, que c'est à ce niveau que les déficients auditifs éprouvent le plus fortement les limites personnelles et sociales que leur déficience physique trace dans leur relation aux autres.

- ensuite parce que les communications sociales quotidiennes sont le lieu privilégié d'émergence des processus de stigmatisation qui font que l'entourage social catégorise le stigmatisé comme quelqu'un de "déviant" à qui "il manque quelque chose" pour qu'il soit tout à fait normal.

- le niveau des interactions est d'autant plus important que les conséquences du handicap affecte directement les possibilités communicationnelles du handicapé auditif qui ne peut pas et ne sait pas communiquer selon les normes interactionnelles et sociales qui sont celles du monde entendant.

Cependant, c'est avec force qu'il convient de souligner que les critères qui sont au principe de cette action "stigmatisante" sont socialement construits c'est-à-dire qu'ils sont arbitraires, variables et évolutifs. En clair, cela signifie qu'une société donnée, selon les époques, peut déplacer les frontières entre le normal et le déviant. Elle peut s'engager tout aussi bien dans des processus de dévalorisation de tel attribut physique, mental ou social ou au contraire ne plus le "montrer du doigt" et procéder à une "destigmatisation". En terme d'intervention, et d'action sociale, la condition qui est faite aux déficients auditifs peut changer dans le sens d'une revalorisation multidimensionnelle et d'une promotion de ce groupe.

Deux conséquences s'imposent alors comme conclusion pratique à cette hypothèse :

- il est nécessaire dans cette perspective de mener des recherches visant à cerner précisément la nature et les mécanismes sur lesquels reposent les processus évoqués ci-dessus et qui se produisent au niveau des situations concrètes vécues par les sourds.

- parallèlement il est pertinent de réfléchir aux moyens réalistes à développer si l'on veut agir dans le sens d'une promotion sociale du groupe.

Encore faut-il savoir ce que l'on entend par groupe :

5. Les sourds existent-ils en tant que groupe social ?

M. MOTTEZ dans son intervention a développé longuement, sous l'angle sociologique certains aspects de ce qu'il appelle "la communauté sourde". L'intervention de M. MARKOWICZ a davantage mis l'accent sur l'analyse socio-linguistique c'est-à-dire sur la fonction que remplit la langue des signes au sein de cette communauté. Tout en renvoyant aux exposés (1), je développerai ci-dessous les quelques questions qui ont été débattues et qui ont abouti aux précisions suivantes :

(1) - Notamment ceux de MM. MOTTEZ et MARKOWICZ

La communauté des sourds désigne les personnes participant à la culture des sourds. Sous le vocable "culture" on entend, dans son acception sociologique et anthropologique, l'ensemble des normes, des valeurs, des systèmes de représentation et des conduites sociales qui caractérise et spécifie un groupe. En ce sens, les personnes sourdes constituent bien un groupe social spécifique dont le trait essentiel est de disposer d'un langage particulier : la langue des signes.

Le critère d'appartenance à la communauté des sourds n'est pas strictement d'ordre physique et mécanique. Bien que ce soit nécessaire il ne suffit ni d'être sourd ni de maîtriser la langue des signes pour faire partie ipso facto de la communauté. Cette réalité physique et technique se double en fait d'un processus d'identification sociale qui fait que les sourds se reconnaissent comme membres ou non du groupe social appelé "communauté des sourds".

Le fonctionnement social de la communauté obéit aux règles habituelles des groupes sociaux minoritaires. Constituée en réponse à l'ostracisme d'un groupe dominant, elle structure en fonction de systèmes de valeur et de normes de comportement, de procédures d'intégration et d'exclusion, de hiérarchisations internes etc...

La description de la condition faite aux sourds adultes distingue deux domaines de vie :

- la vie au travail : il semble que généralement les sourds occupent des emplois manuels. Si, dans les échanges formels que requiert leur activité strictement professionnelle, ils parviennent à surmonter leurs difficultés grâce à des postes adaptés à leur handicap, dans les échanges informels ils souffrent par contre d'une solitude très grande.

- la vie hors du travail : il s'ensuit que l'essentiel de leur vie affective et sociale se situe au sein de la communauté et des lieux de vie qui l'incarnent. La richesse relationnelle vécue à l'intérieur de la communauté se double du fait qu'un transfert s'opère du niveau individuel (handicap vécu solitairement parmi les entendants) au niveau collectif (prise en charge par un groupe).

Un certain nombre de pistes sont donc à explorer et constituent autant d'objets d'étude :

- décrire les mécanismes de constitution de la communauté sourde, ses critères d'appartenance, son fonctionnement interne, ses rapports avec l'extérieur...

- procéder à une sociographie de la réalité professionnelle des sourds adultes : types d'emplois, comportement des employeurs, des collègues et supérieurs...

- analyser la place qu'y tient l'utilisation des signes.

IV - CONCLUSION

Le résultat majeur de la réflexion que le groupe a menée est triple :

- 1 - il semble qu'un certain nombre de concepts ont pu être clarifiés : communauté des sourds, diglossie, acquisition linguistique, mécanismes psycho-génétiques du développement des enfants et adolescents déficients auditifs. (D.A.).
- 2 - d'autre part un échange d'information sur le vécu des déficients auditifs a en permanence enrichi, incarné, éclairé la réflexion théorique. Le va-et-vient constant entre apport théorique et information concrète sur la surdité quotidiennement vécue, de même que le dialogue constructif instauré entre spécialistes de disciplines différentes nous ont confirmé dans le choix de départ qui avait été de mettre en présence des personnes venant d'horizons divers.
- 3 - enfin, tout au long des débats ont été esquissées des solutions concrètes à mettre en oeuvre : création d'un corps d'interprètes, développement d'une pédagogie de la communication totale, introduction de sourds adultes dans le système éducatif, création de crèches animées par des sourds communiquant en langue des signes, mise en place d'un institut national ayant pour vocation la standardisation du français signé et la formation de personnels à l'apprentissage de la langue des signes etc...

Cependant, de l'avis partagé par la totalité des membres du groupe d'étude, la nécessité impérieuse est apparue de :

- introduire et développer l'appareil théorique multi-dimensionnel (psychologique, sociologique et socio-linguistique) indispensable pour qui veut avancer des éléments d'interprétation de ce qui se passe en France pour les sourds.
- élargir et approfondir la connaissance concrète de la situation qui est faite aux déficients auditifs, adultes, enfants et adolescents. Excepté quelques études (souvent parcellaires par défaut de moyens de financement) menées par des associations, nous ne savons en fait que très peu de choses sur la réalité sociale et psychologique des adultes et sur le fonctionnement institutionnel et pédagogique ainsi que sur le comportement familial qui constituent l'environnement des enfants et adolescents déficients auditifs.

Ce n'est qu'au terme d'une telle investigation que la discussion, alors davantage fondée, et portant sur les solutions à préconiser pourrait avoir lieu.

DEUXIEME PARTIE

Exposés des membres du groupe

CONTENU DES CONCEPTS "LA CULTURE DES SOURDS" ET "LA LANGUE DES SIGNES"

1 - J'ai été d'abord un peu étonné qu'on me demande de faire le premier exposé dans le cadre d'une commission qui se propose essentiellement d'étudier les modalités (ou peut-être seulement le bien-fondé ?) de la réintroduction des signes dans l'enseignement des jeunes sourds. Je ne suis pas pédagogue et l'on sait que c'est plutôt sur des problèmes relatifs aux sourds adultes que portent nos recherches.

Mais la vie adulte me paraît un point de départ sain, heureux et finalement parfaitement normal. C'est toujours, en dernier ressort, en fonction de la préparation à la vie adulte que les sociétés font les grands choix pédagogiques. Il en est de même pour les sourds. Il n'en est pas de meilleure illustration que justement les raisons du choix de l'oralisme.

Mais si les grands choix pédagogiques sont faits en fonction de la vie adulte, ces choix ne sont pas faits, en ce qui concerne les sourds, en fonction d'une appréhension réelle de ce en quoi elle consiste. Il est remarquable - ce n'est pas le lieu d'en analyser les raisons - qu'il existe une abondante littérature sur l'enfant sourd et rien sur l'adulte sourd.

Ce point de départ me paraît heureux pour une autre raison. C'est situer le problème sur un terrain où chacun, je crois, accordera enfin une crédibilité à ce que disent les sourds. Un adulte sourd est généralement jugé crédible quand il dit ce qui lui convient dans sa vie d'adulte. De cette évidence de son droit à dire ce qui lui convient, on pourra peut-être passer à la reconnaissance de son droit à juger si les choix faits pour lui dans sa préparation à sa vie d'adulte ont été les plus pertinents, à l'idée qu'il pourrait bien ne pas être le plus mal placé pour suggérer des améliorations au système d'éducation.

2 - On attend également de moi, j'ai cru comprendre, de voir définis des termes dont nous faisons grand usage, et effectivement centraux pour nous, tels que culture des sourds, communauté des sourds. Ces termes connaissent un certain succès. Ils sont souvent reçus, ils sont parfois émis, en un mot ils circulent moins, semble-t-il, comme de simples termes pour désigner des réalités de fait, auxquelles il faut bien donner un nom, que comme des affirmations de principe, des choix philosophiques, des options idéologiques. Ces termes ont des résonances passionnelles. Derrière l'usage qui en est fait se profile parfois l'image du ghetto, d'un ghetto magnifié.

3 - Dans la mesure où, au terme de ces séances, il devrait s'en suivre un programme de recherches, c'est délibérément sous la forme d'une problématique que je fais cet exposé. Il s'agit d'hypothèses et non d'affirmations. Je cherche à formuler des questions de façon telle qu'il puisse leur être répondu par oui ou non, et ceci, non pas en fonction d'une préférence personnelle, d'un jugement subjectif ou d'un choix politique, mais en fonction des faits.

Je tiens à préciser que cette problématique inspire une recherche menée dans le Centre d'Etude des Mouvements Sociaux (E.H.E.S.S.).

Cette recherche, financée par le CORDES, est ce qui permet à Harry MARKOWICZ de travailler en France.

I. LA CULTURE SOURDE ET LA COMMUNAUTE DES SOURDS.

Par culture nous n'entendons pas le fait pour un individu particulier d'être plus ou moins cultivé, comme lorsqu'on dit de quelqu'un qu'il a une grande culture. Nous n'employons pas non plus ce terme pour désigner, pour un groupe social particulier, la production d'oeuvres éminentes de caractère littéraire, artistique ou scientifique, comme on peut parler par exemple de la "culture allemande" pour désigner les caractéristiques et l'éminence de la littérature, de la philosophie et de la musique allemandes.

Sauf contextes spécifiques, nous employons le mot culture dans le sens habituel où il est utilisé en sociologie et en anthropologie. En gros, c'est, pour une société donnée, l'ensemble des valeurs qu'il faut partager et la connaissance des normes et des règles auxquelles il faut se conformer pour en être reconnu membre.

Le terme de culture étant entendu en ce sens, il est clair qu'un certain nombre de questions telles que "existe-t-il ou non une culture sourde ?", "celle-ci est-elle peu développée ?", "doit-elle et peut-elle être plus développée ?", sont dépourvues de sens. Il existe à l'évidence une culture sourde. Elle est ce qu'elle est, comme toute culture, et il n'y a pas de place possible pour des jugements de valeur. Il n'y a pas de critère au nom duquel une culture, entendue dans ce sens, peut être jugée meilleure ou plus développée qu'une autre et par conséquent améliorable.

La communauté des sourds est constituée par ceux qui participent de cette culture. Le concept de communauté renvoie à une réalité sociologique et non pas physiologique. Il ne suffit pas d'être sourd pour y appartenir. Comme il en est de toutes les autres cultures on n'y participe que dans la mesure où l'on n'a pas été tenu à l'écart de la communauté, dans la mesure où l'on a été socialisé en son sein.

En font normalement partie les sourds dont les parents l'étaient déjà et ceux qui ont été élevés dans les internats spécialisés. Le critère majeur d'appartenance est le recours à la langue des signes (LS) ou, plus encore, le recours à la LS comme langue maternelle (comme langue première si l'on préfère, comme celle dans laquelle on se sent le plus à l'aise même si elle a été apprise plus tardivement que le français). Mais il en découle et il existe d'autres critères d'appartenance qui ne peuvent être appréciés que de l'intérieur, de ceux-là seuls qui justement, connaissent les normes et les règles. C'est la communauté elle-même qui reconnaît les siens.

C'est de l'intérieur d'une culture qu'il faut partir pour la décrire. Il est significatif qu'il n'existe pratiquement pas de terme générique pour sourd en langue française des signes (LFS). Il existe un signe pour désigner les sourds de la communauté (et lorsque ces mêmes sourds s'expriment en français ils parlent alors de "vrais" sourds). Il existe plusieurs

signes, et généralement composés, pour désigner les sourds qui ne font pas partie de la communauté.

Le fait que l'ensemble des sourds aient des problèmes communs n'empêche pas de constater cette différence entre sourds, appartenant ou non à la communauté, différence qui se traduit dans la façon dont les uns et les autres mènent leur vie, se comportent avec les entendants et se considèrent eux-mêmes réciproquement.

II. LA VIE ADULTE

1 - Pour évaluer les besoins des sourds adultes, la démarche spontanée des décideurs en matière de pédagogie, a toujours consisté à partir d'un certain nombre d'impératifs de la vie tels qu'ils résultent d'une organisation sociale conçue par la force des choses en fonction de la majorité entendant. C'est une démarche qui, même menée de façon plus systématique qu'elle ne l'est habituellement, est irréaliste et fautive. Il faut procéder de façon inverse : partir de l'expérience de fait des intéressés.

Il faudrait comparer systématiquement le mode de vie et la façon dont les sourds adultes mènent leur barque selon qu'ils appartiennent ou non à la communauté des sourds. Pour chaque élément de cette comparaison, il faut pouvoir répondre à la question : "lesquels mènent la vie la plus satisfaisante ?" question fractionnable en d'autres auxquelles il peut être répondu de façon plus objective telles que : "lesquels ont la vie la plus normale ?", "lesquels ont la vie la plus productive ?", "lesquels sont le moins isolés ?", etc...

On peut dans un premier temps s'en tenir aux grandes divisions communes de la vie telles que : travail, loisir, famille, etc... Je me bornerai en tout ceci à quelques remarques.

2 - On accorde habituellement au travail une place centrale. Cette place ne vient pas seulement de ce qu'on passe au travail une partie importante de son temps ou de ce qu'il faut bien gagner sa vie pour vivre (c'est à ce niveau d'aspiration minimale que se trouve souvent réduit la façon dont est conçu le travail pour les handicapés). La place centrale du travail vient de ce que le métier exercé par quelqu'un est toujours le statut le plus significatif pour le situer socialement.

Certains parlent parfois d'exploitation des handicapés dans le travail. Il me semble, s'agissant des sourds, que c'est massivement de sous-exploitation qu'il faudrait plutôt parler. Il en résulte de la part de la société un manque à gagner et de la part des sourds une frustration : ils pourraient faire un métier plus intéressant que celui qu'ils font en général.

Cela me semble valable pour l'ensemble des sourds, qu'ils appartiennent ou non à la communauté.

Pour une comparaison entre sourds signant ou non, il faut peut-être faire intervenir le fait que les premiers seraient dans la situation actuelle plus voués que les seconds aux métiers manuels. Vraie ou non, cette situation n'empêche pas des comparaisons qui peuvent se faire sous le mode a) comparaison entre des situations de travail du type manuel versus laboratoire, informatique, dessin industriel, etc... et/ou b) comparaison à profession semblable des deux types de personnes sourdes.

S'agissant de communication, il y aurait lieu dans ces comparaisons, de reprendre la distinction traditionnelle en sociologie du travail entre relations et communications formelles (en relation directe avec la tâche) et relations et communications informelles. Une bonne partie de l'histoire de la sociologie du travail a consisté à analyser la relation entre les unes et les autres.

Il nous semble qu'il n'existe pas de différence majeure en ce qui concerne la communication formelle entre les sourds des deux catégories. Après avoir pensé un moment que la situation du sourd signant pouvait être plus favorable que celle du sourd oraliste quant aux relations informelles (mais cela serait moins dû au fait de signer ou non qu'à la nature du travail) il nous semble que là aussi la différence entre les deux n'est pas importante. Tous les sourds sont au travail dans une assez grande solitude et les uns comme les autres dépendent généralement d'une personne privilégiée dans leurs communications.

Il semble en gros que le rôle de la parole soit surestimé dans le travail.

3 - S'il n'existe pas de différence capitale dans la situation de travail entre sourds signant ou non, il en existe par contre dans le reste de leur vie. Etant donné, toutes choses égales, la place du travail dans la vie du sourd, par rapport aux entendants, ce reste a d'autant plus d'importance : loisirs, accès à l'information, amitiés, famille (celle dont on est issu et celle qu'on fonde) interactions dans la vie quotidienne avec les entendants, situations d'urgence, etc..., c'est là que changent les styles de vie et c'est là que la notion de communauté des sourds prend tout son sens. Résumé de façon hâtive, le sourd signant nous paraît moins isolé. Il est aussi moins contraint à l'incessant "faire comme si" (il était entendant).

III. IL S'AGIT D'UN CHANGEMENT SOCIAL

1 - Dans une réunion de la commission "Communication" de l'Union Nationale pour l'Insertion Sociale des Déficiants Auditifs (l'UNISDA) où se précisait l'organisation de cette commission et où il était parlé des thèmes de recherche qui pourraient être proposés au Centre Technique National d'Etudes et de Recherches sur les Handicaps et les Inadaptations. (C.T.N.E.R.H.I.). Mme. CHALUDE proposait que fût fait un type de recherche photographiant en quelque sorte la réalité. Ce qui vient d'être proposé est une recherche descriptive répondant à ce type de proposition. Et il nous semble qu'à ce simple

niveau de la photographie, il peut être tiré un certain nombre d'informations utiles.

Mais M. le Professeur OLERON lui répondait avec raison en substance qu'une recherche n'est jamais une photographie de la réalité et que ce n'est pas d'une photographie de la réalité qu'on déduit une politique.

En effet, quel est en l'occurrence notre problème ? Nous voulons avoir des éléments pour répondre à la question "faut-il - et éventuellement sous quelles modalités - réintroduire la langue des signes dans l'éducation des jeunes sourds ?". La réintroduction des signes dans l'enseignement n'est qu'un aspect d'un changement plus général que l'on peut appeler : la reconnaissance de la langue des signes. La réintroduction de la langue des signes dans l'enseignement va nécessairement de pair avec son enseignement auprès des entendants, elle va généralement de pair avec le développement d'un corps professionnel d'interprètes et bien d'autres transformations. Il s'agit d'un changement social. Une société jusqu'alors intolérante aux signes, leur fait place et par là se change elle-même. La tolérance n'est pas le "laisser-faire". Elle implique au contraire des changements institutionnels concrets, liés à un changement d'attitudes.

Pour savoir s'il est judicieux ou non de réintroduire le signe dans l'enseignement, il est donc insuffisant, et à bien des égards paradoxal, de comparer le mode de vie des sourds appartenant à la communauté et de sourds oralistes dans une société hostile aux signes. Il faut comparer le mode de vie de ces deux catégories de sourds dans de telles sociétés avec celui qu'ils ont dans une société qui reconnaît concrètement et avec toutes ses conséquences l'existence de la langue des signes.

2 - Une partie de ma réflexion sur le sujet se situe dans la tradition de certaines études sociologiques américaines sur la déviance et notamment de E. LEMERT (Social Pathology 1951) et de H. BECKER (Outsiders, 1963 et On the Other Side). On entend par déviants tous ceux qui pour des raisons physiques ou autres ne se conforment pas à certaines normes : handicapés, bègues, alcooliques, toxicomanes, membres de certaines sectes religieuses, homosexuels, joueurs, voleurs, etc...

Dans la pratique commune (mouvements de réforme et travail social quotidien), il est considéré que les déviants posent problème et que, pour connaître quelque chose de la déviance, dans le but évident de savoir comment la réduire, ce sont en quelque sorte les reins et les coeurs des déviants qu'il faut sonder. La réflexion sociologique sur la déviance constitue une rupture par rapport à cette façon de voir. "Les mouvements de réforme créent souvent plus de problèmes qu'ils n'en résolvent et dans de tels cas le "problème" devient le mouvement de réforme lui-même" (LEMERT). Les valeurs d'une société jouent un rôle important dans la production des comportements que les mouvements de réforme désapprouvent et cherchent à éliminer. Ces valeurs font partie intégrante du "problème".

LEMERT distingue une déviation primaire et une déviation secondaire, celle-ci ayant lieu dès que quelqu'un utilise son comportement déviant ou un rôle qui lui est lié comme un moyen de défense, d'attaque ou d'adaptation aux problèmes que lui créent les réactions sociales en résultant.

BECKER a insisté sur le fait qu'il y a un apprentissage de la déviance. Rompant avec la tradition des études sur l'anomie (DURKHEIM, MERTON), il estime que la déviance n'est pas absence de normes. Celles-ci s'apprennent dans la communauté des déviants. Or les normes de ces communautés sont d'autant plus exigeantes, le loyalisme des membres est d'autant plus requis que ce groupe est plus stigmatisé.

la communauté des sourds est une communauté de déviants. Qu'on y apprenne en son sein comment se comporter "comme sourd" voilà qui va de soi : un membre de la communauté se comporte différemment d'un sourd qui n'y appartient pas.

On n'apprend pas seulement au sein de la communauté la façon la plus adéquate de vivre et de communiquer pour répondre au fait d'être sourd. On y apprend comment se comporter dans la société majoritaire, et notamment, comment se comporter à l'égard des entendants. Or l'attitude de la société majoritaire est partie intégrante du "problème". Le problème des sourds n'est pas seulement d'avoir une langue déviante, il est aussi l'oralisme, c'est-à-dire le refus de cette langue de la part de la société. Il convient de préciser que les agents sociaux actifs de cette hostilité aux signes sont les personnes théoriquement les plus proches des sourds, comme leurs éducateurs et non pas "le reste de la société" qui s'y montre plutôt indifférente.

Ainsi bien des caractéristiques de la communauté des sourds - et certaines de celles au nom desquelles on la stigmatise - ne sont pas le résultat du fait d'utiliser les signes mais de l'intolérance dont cela est l'objet. Ne parlons pas de la sous-éducation. Les barrières que mettent les sourds de la communauté à l'égard des sourds qui ne se conforment pas aux normes (il y en a parfois de cruelles dans les écoles) sont le résultat de l'intolérance qu'ils subissent. Et je pense que les plus grandes victimes de cette intolérance ne sont pas les sourds typiques de la communauté mais justement ceux, à la frange, dont on dit parfois ce mot qui me choque, qu'on a réussi à les "sauver". Ce sont ceux qui auraient le plus à gagner d'une reconnaissance de la langue des signes.

3 - Pour raisonner sur ce problème, on a l'avantage de disposer de l'exemple de sociétés qui sont plus tolérantes que la nôtre. Il peut venir l'idée d'une recherche comparative. Cela me paraît futile tant sont voyantes les conséquences d'une telle politique sur la vie des sourds depuis le plus jeune âge jusqu'à l'âge adulte : communication réelle avec la famille dès la prime enfance, conditions optima pour un développement intellectuel et affectif normal, éducation de qualité pour l'enfance et l'adolescence, participation à la vie sociale plus grande à l'âge adulte, en un mot cette intégration sociale si recherchée ici par les moyens inverses.

Plutôt qu'une recherche comparative, il apparaît plus réaliste - et en tout cas urgent - de seulement ouvrir les yeux sur ce qui se passe dans de telles sociétés, de s'informer, d'aller voir. C'est en tout cas une tâche que nous avons pris à coeur et c'est l'une des fonctions de Coup d'Oeil et des quelques initiatives qui s'y rattachent.

M. H. MARKOWICZ, Chargé de Recherches à
la Maison des Sciences de l'Homme.

QUELQUES REMARQUES SOCIO-LINGUISTIQUES SUR LA COMMUNAUTE DES SOURDS

Jusqu'à présent, l'analyse linguistique de la langue des signes française n'en est qu'à ses débuts. Par contre, nous avons plus de connaissances au sujet de l'utilisation de cette langue. En ce qui concerne son statut linguistique, il n'est pas nécessaire d'attendre le résultat des analyses linguistiques. Comme l'a exprimé Carol Padden (1) (A) quand un linguiste observe un groupe de personnes appartenant à la même communauté converser entre eux et que ceux-ci s'expriment facilement, avec efficacité et en profondeur sur tous les sujets qui les concernent, cela suffit pour supposer qu'il s'agit d'une vraie langue. C'est le cas de la langue des signes française aussi bien que de certaines d'autres langues qui sont utilisées dans des communautés d'entendants. Si nous disposions aujourd'hui d'une grammaire complète de la langue des signes française, ce qui n'existe d'ailleurs pour aucune langue parlée ou signée, cela ne changerait essentiellement en rien le point de vue des linguistes sur cette langue.

Les remarques que je voudrais faire ici concernant la situation linguistique des sourds prennent comme point de départ des observations ethnographiques, résultats de nombreux contacts que nous avons eus avec des sourds adultes. Elles sont aussi basées sur la théorie socio-linguistique qui est courante. En général, les personnes qui travaillent avec les sourds se préoccupent de certains problèmes de langue. Il est intéressant de remarquer qu'une perspective socio-linguistique met en évidence certains schémas qui permettent de voir ces problèmes d'une autre manière. Labov (2) a été le premier à montrer que des schémas, qui autrement resteraient invisibles, apparaissent quand les données linguistiques sont considérées en termes d'identité du locuteur et du contexte où il parle.

Au cours de la dernière réunion de ce comité, MOTTEZ a décrit la communauté des sourds en termes sociologiques. C'est très important pour ce que j'ai à dire car il serait impossible de parler de la situation linguistique des sourds sans parler de la communauté des sourds. Les faits linguistiques ne peuvent être séparés entièrement des faits sociologiques sous peine de négliger leurs aspects les plus intéressants.

Grumperz (3) fait remarquer que dans les conversations qu'on peut avoir avec des personnes appartenant à un groupe autre que le sien, il arrive que bien qu'on comprenne tous les mots, le message ne passe pas. Cette incompréhension peut être due au fait qu'on ne connaît pas les normes de ce groupe.

Pour illustrer ce point, voici deux anecdotes concernant des sourds :

- la première concerne Maurice et ses deux amis également sourds. En grands détails ils nous ont expliqué qu'ils ne connaissaient pas du

(A) - Pour les références, voir bibliographie page 79.

tout de signes. Tous les trois connaissent bien le français et ils le parlent, bien que seul Maurice soit compréhensible. Il nous a servi d'interprète. Nous avons pu observer qu'entre eux et avec d'autres sourds, ils accompagnent leurs mouvements de lèvres par des signes.

- la deuxième anecdote concerne David, un sourd qui normalement communique en signes. A la kermesse d'Epheta, il nous a dit qu'il avait rencontré là un ami avec lequel il avait grandi depuis qu'ils étaient tout petits à Asnières. Ils se sont approchés l'un de l'autre, mais quand son ami s'est mis à parler, David s'est éloigné. Il a ajouté que maintenant que son ami fait partie d'Epheta, il parle. Notre conversation était en signes car David ne parle pratiquement pas. Son dernier commentaire sur son ami était un signe de rejet.

Quelques minutes plus tard, Barbara, une jeune sourde parlante, a rejoint notre conversation. Comme elle était très difficile à comprendre, David est devenu notre interprète. Il exprimait en signes ce qu'elle essayait de dire avec sa voix. Sans lui nous n'aurions pas pu communiquer.

Comment expliquer les attitudes contradictoires dans ces deux anecdotes ? Nous y reviendrons plus tard.

La situation linguistique de la communauté des sourds est d'une grande complexité, mais en même temps extrêmement banale car elle se retrouve dans des centaines de communautés d'entendants partout dans le monde. Il s'agit de plurilinguisme. Cela existe dans de nombreux pays comme la Belgique, la Suisse et le Canada, mais aussi en France dans des groupes linguistiques tels les alsaciens, les basques et les corses.

Les cas de plurilinguisme représentent souvent des situations normales et stables qui se maintiennent pendant des siècles. Dans ces communautés plurilingues, chaque langue a souvent ses propres fonctions. Même quand elles sont toutes très bien connues par tous les membres du groupe, ce qui n'est pas toujours le cas, le choix d'une langue dépend de la relation entre locuteur et interlocuteur, du sujet, du lieu de rencontre et d'autres critères sociaux qui varient d'après le groupe. C'est ce genre de situation linguistique auquel Ferguson (4) a donné le nom de diglossie.

Hymes (5) un des premiers à s'intéresser à l'analyse socio-linguistique, a fait remarquer que le plurilinguisme est un cas spécial d'un phénomène général dans toutes les langues du monde, à savoir qu'aucun individu normal et aucune communauté linguistique normale n'est limité à une seule variété de code dans son répertoire. On a souvent tendance à considérer le choix de vocabulaire, d'expressions ou de style comme essentiellement une réflexion de l'attitude du locuteur ou de son état psychique. En même temps on suppose que le message entier est transmis uniquement par les mots qui le composent. Cependant une information également importante est transmise par ces choix. Les membres d'une société se catégorisent entre eux d'après les manières de parler utilisées par les uns et les autres. Par exemple : il est souvent facile de déterminer le milieu social

et l'origine régionale d'un locuteur à partir de critères linguistiques. Il est donc évident qu'il ne s'agit pas entièrement de choix individuel, mais de choix inconscients qui transmettent une information sociale et qui sont basés sur des règles. La connaissance des règles nécessaires pour la production et la réception d'un nombre indéfini de phrases d'une langue particulière a été nommée la compétence linguistique. Par contre, pour utiliser une langue d'une manière appropriée il faut avoir une connaissance des règles sociales que les socio-linguistes ont nommée "compétence de communication".

En français, le choix entre TU et VOUS correspond à des règles sociales qui font partie de la culture d'un groupe. Pour faire les choix corrects il faut faire partie de cette culture. De la même manière, pour faire partie de la communauté des sourds, c'est-à-dire pour être identifié par les membres comme un des leurs, il faut connaître la langue des signes comme un "natif". Ceci implique une compétence de communication aussi bien qu'une compétence linguistique. On ne les acquiert que si on a été socialisé dans la communauté à un très jeune âge.

Cette connaissance des règles d'usage permet de communiquer facilement et avec efficacité avec les membres de son propre groupe. Elle est acquise au jour le jour dans des interactions informelles et fréquentes, dans des contextes variés et avec des interlocuteurs différents.

Il est possible d'avoir des interactions fréquentes et amicales avec des membres d'un groupe sans pour cela être un membre soi-même. Il est évident qu'on ne devient pas Noir à force de fréquenter des Noirs. Il en est de même pour les sourds. Les relations entre membres et non-membres de la communauté sont qualitativement différentes de celles que les membres ont entre eux. Par exemple les relations intimes, tel le mariage, sont en général réservées aux membres du groupe.

La communication est un autre aspect culturel qui distingue les relations à l'intérieur du groupe de celles qui ont lieu avec des non-membres. Il est tout à fait typique qu'une communauté ethnique ait sa propre langue ou dialecte et que les membres ne l'utilisent que pour communiquer entre eux. Cela est d'autant plus vrai qu'il s'agit d'un groupe minoritaire opprimé. Un dialecte ou une langue propre à un groupe lui donne une certaine sécurité contre les influences extérieures qui pourraient nuire à sa structure sociale ou à son autonomie. Cette langue ou dialecte a également d'autres fonctions sociales importantes : l'identification des membres et la transmission des valeurs et normes culturelles de génération à génération.

Pour communiquer avec des non-membres, les sourds de la communauté des sourds n'utilisent pas la langue des signes française. Celle-ci n'est utilisée qu'entre membres. En conséquence, il est pratiquement impossible pour un non-membre de l'apprendre comme on pourrait apprendre le russe ou l'anglais par exemple. Les fils et filles de parents sourds, en particulier les premiers nés font parfois exception à cette contrainte socio-linguistique. Bien que la langue des signes française ne soit pas accessible aux non-membres, le français signé peut être appris par ceux-ci. Actuellement, il sert de langue véhiculaire entre membres et non-membres, ainsi que pour la conversation de certains non-membres sourds. Le français signé est un mélange de deux langues comme

il en existe souvent dans les situations où deux groupes linguistiques différents ont besoin d'un moyen de communication entre eux. Comme personne ne l'utilise comme langue principale dans les interactions de tous les jours, c'est un sabir avec une grammaire limitée et qui n'offre que peu de choix de vocabulaire, d'expressions et de style. Sans cette variété nécessaire pour la communication d'une signification sociale, ou même d'une expression personnelle, on peut dire que le français signé n'est pas une langue complète au même titre que le français ou la langue des signes française : malgré cela il faut reconnaître sa fonction importante dans les rapports entre groupes, pour la communication entre sourds non-membres de la communauté des sourds, ainsi que son rôle éventuel dans l'éducation d'enfants sourds.

Au sein de la communauté des sourds on retrouve donc plusieurs variétés linguistiques : la langue des signes française, le français signé et la langue française sous ses formes parlée et écrite. L'acquisition linguistique se fait de manières différentes pour les diverses variétés linguistiques. La langue des signes française est apprise spontanément des parents, comme cela se fait dans toutes les langues, si ceux-ci sont sourds et membres de la communauté des sourds. Par ailleurs, cette langue est transmise naturellement de pair à pair dans les internats. Ce sont les deux endroits où normalement les enfants sourds sont socialisés dans la communauté des sourds. C'est là qu'ils apprennent non seulement la langue des signes française comme langue primaire, mais aussi la culture qui leur permettra éventuellement de devenir membres adultes de la communauté des sourds.

Les contacts entre élèves et adultes sourds de la communauté étant très limités, la socialisation ne s'achève que quelques années après avoir quitté l'école. Il en est de même en ce qui concerne l'apprentissage de la langue des signes française par les jeunes sourds dont les parents sont entendants. Leur connaissance de cette langue se développe quand ils commencent à fréquenter des sourds adultes de la communauté. Entre adultes, les sourds qui ont été dans des écoles différentes comprennent bien qu'il reste des différences importantes dans leur vocabulaire, voire dans leur manière d'articuler les signes et dans la grammaire. Ces différences correspondent à celles qu'on trouve dans toutes les langues et qui permettent de catégoriser les personnes avec qui on communique. Un sourd de Saint Jacques peut très bien comprendre un sourd d'Asnières, et en plus l'identifier comme tel.

La compétence en français signé dépend des connaissances de français apprises à l'école. Selon la connaissance du français, il existe toute une gamme de variété linguistique en signes allant du français signé à la langue des signes française.

Parmi les sourds non-membres de la communauté des sourds, il y en a qui utilisent certaines variétés de français signé pour communiquer entre eux ou avec des membres de la communauté. Les membres de la communauté changent automatiquement de la langue des signes française au français signé quand ils s'adressent à un non-membre qui communique en signes.

Il semble que les sourds n'ont pas conscience des changements de code qu'ils font entre plusieurs variétés linguistiques, notamment quand ils vont d'une variété de français signé à la langue des signes française ou le contraire. Ce n'est pas particulier aux sourds. L'inconscience des variétés linguistiques qu'on utilise est un phénomène général reconnu par les socio-linguistes. C'est une des raisons pour lesquelles, comme les linguistes, ils ne se fient qu'à leurs observations, jamais aux opinions de leurs informateurs. Grumperz parle d'une étude dans un village au Nord de la Norvège dans lequel les habitants se servent d'un dialecte Norvégien aussi bien que du Norvégien standard. Des villageois qu'il avait enregistré sur magnétophone dans une discussion de groupe maintenaient qu'ils avaient utilisé uniquement le dialecte dans toute la discussion. L'enregistrement a montré que pour plusieurs sujets de conversation ils ont utilisé le Norvégien standard sans s'en rendre compte.

Pour revenir à nos deux anecdotes, nous proposons des explications aux comportements contradictoires que nous avons observés. En ce qui concerne Maurice et ses amis, ils s'identifient avec le monde des entendants qui leur sert de modèle pour leurs propres comportements. En réalité, ils n'arrivent pas à fonctionner entièrement comme des entendants. Ils sont obligés d'adopter d'autres stratégies, au moins pour communiquer plus facilement et avec plus d'efficacité entre eux quand ils ne risquent pas d'être exposés comme déviants de la norme des entendants. Comment expliquer l'attitude de David dans la seconde anecdote ? Pour les entendants, la parole représente une valeur positive, son absence une valeur négative. Bien que pour les sourds la parole est également un moyen de communication, elle ne semble pas toujours avoir la même valeur positive pour les membres de la communauté des sourds, même pour ceux qui ont une bonne voix et qui lisent bien sur les lèvres. Cela semble varier d'après les circonstances. David est un membre de la communauté des sourds. Pour lui, ainsi que pour d'autres membres, l'utilisation de la voix pour communiquer entre membres dans une situation informelle semble être un acte asocial. Son copain d'Asnières avait été socialisé dans la communauté des sourds en même temps que lui. Donc, en lui adressant la parole avec sa voix seulement il se comportait d'une manière inappropriée.

En ce qui concerne Barbara, la sourde parlante, la situation était entièrement différente. D'abord n'étant pas membre de la communauté des sourds il était tout à fait normal qu'elle utilise sa voix. En plus, la conversation était avec des entendants.

Le degré d'importance attaché à l'expression orale par certains sourds de la communauté peut être illustré par le commentaire d'un sourd adulte :

"après l'école nous n'avons pas eu le temps de faire ce qu'il fallait pour maintenir notre voix, nous avons été obligés de nous enseigner nous-mêmes tout ce qu'on ne nous a pas appris à l'école et qui est réellement important pour la vie. La parole on peut s'en passer, ces choses-là non".

B I B L I O G R A P H I E

-
1. PADDEN, Carol, "La communication et les déficients auditifs", Institut Régional des Jeunes Sourds, Marseille, 1978.
 2. LABOV, William, "The Study of language in its Social Context," in Pride, G.B. and Janet Holmes (eds), Sociolinguistics Penguin, great Britain, 1972, pp. 180-202.
 3. GRUMPERZ, G.G. "Sociolinguistics and Communication in Small Group," Working Paper n° 33, language Behavior Research laboratory, University of California, 1970.
 4. FERGUSON, C.A., "Diglossia", Word, vol.15, pp.325-340, 1959.
 5. HYMES, Dell, "On Communicative Compétence", Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1971.

Mme. FOURNIER, Professeur de Sourds à
l'Institut BAGUER d'Asnières.

PRESENTATION D'UNE EXPERIENCE D'INTERPRETARIAT AUPRES DES TRIBUNAUX

Que l'on soit sourd ou entendant, nous appartenons tous à une même société qui a ses libertés, ses lois, ses contraintes, ses exigences. Chaque membre de cette société doit s'y conformer. Cette soumission peut se faire naturellement, par habitude, par éducation collective, mais parfois elle nécessite des actes plus particuliers. A ce moment-là des formalités s'imposent, des déplacements, des interrogations, des examens, citons : les actes administratifs, notariés, judiciaires - instructions, procès - et bien d'autres cas.

La personne entendante n'est pas toujours à l'aise dans certaines de ces circonstances : le cadre inhabituel, le personnel pas toujours compréhensif et coopérant, le vocabulaire peu familier. Mais avec son audition, son langage oral, une communication si mince soit-elle, lui permet de maîtriser plus ou moins sa situation, d'analyser et de suivre le déroulement des opérations.

Pour toute personne sourde (et non mal-entendante) les difficultés sont multipliées à des degrés divers selon sa capacité linguistique orale ou gestuelle. Parfois la moindre démarche peut prendre un caractère dramatique.

Ce témoignage, dont je vous fais part, est une expérience d'interprète depuis une dizaine d'années auprès des sourds. J'ai apporté mon concours à un certain nombre d'entre eux : français ou étrangers, - de milieux socio-culturels très différents, - bien démutisés avec un langage oral remarquable, - sans langage oral, mais avec un bon niveau de langage gestuel, - sans langage oral et un mince langage gestuel, - illettré, ne possédant qu'un langage mimique.

A cet éventail de personnes aux possibilités intellectuelles et linguistiques très différentes, il existe un point commun entre elles : leur surdité. Cette surdité qui donc démunie-elle ? Eux, certes, mais aussi les personnes qui leur font face. Elles ne savent si elles peuvent communiquer, comment elles peuvent le faire, elles sont empruntées par ignorance et préfèrent s'en remettre au service d'un interprète.

Finalement ce rôle que j'assume soulage les deux parties. L'interprète, que je suis ne l'est pas devenu sur la demande des sourds, mais par sollicitation du tribunal de Grande Instance, d'où le caractère utilitaire de cette fonction et par là même une certaine reconnaissance sociale de l'existence de la langue des signes.

Quelles sont les difficultés rencontrées par les sourds ?

Celles-ci commencent dès le moment précis où ils savent qu'ils doivent se présenter à tel ou tel endroit.

Pour le sourd, c'est l'appréhension, la crainte, la peur, d'autant plus grande s'il se déplace sans un parent ou un ami entendant.

- vais-je comprendre ?
- serai-je compris ?
- aurai-je un interprète ?

Voici les principales questions qu'ils se posent.

Après plusieurs années d'exercice, j'ai passé de telles heures d'attente dans les salles d'audience que j'ai eu tout le loisir de me livrer à un petit jeu : tenter de repérer parmi l'assistance la personne sourde que je ne connaissais pas, mais que je devais assister.

Au cours des débats, le public réagit.

On lit sur les visages un froncement de sourcils réprobateur, un sourire moqueur, un air surpris ou indigné, enfin toujours un mouvement perceptible des traits du visage, autant de détails qui ne créent aucune expression faciale chez le sourd.

Quelqu'un entre, ou se retourne, le sourd se retournera aussi, mais quelques secondes après, parce qu'il aura vu son voisin se retourner. L'impassibilité de son visage, de son attitude finisse par trahir sa surdité.

Très souvent il garde le regard fixé sur le greffier pendant des heures, attendant toujours l'appel de son nom qu'il espère pouvoir lire sur les lèvres. Il attend.

Mon repérage terminé, je procède à la vérification. Je m'approche du "supposé" sourd. Je lui demande s'il se nomme bien Monsieur ou Madame X. Dans l'affirmative c'est un soulagement immédiat qui se lit sur son visage. Enfin quelqu'un avec qui il pourra communiquer. Car en quelques mots, quelques phrases, nous jugeons nos capacités de compréhension mutuelle. Dès lors il est un peu plus détendu, mais il ne me lâche pas du regard parce qu'il sait que dès que je lui ferai signe, ce sera à son tour de passer. C'est déjà un point capital pour lui.

Les difficultés peuvent revêtir un aspect plus technique.

La constitution des lieux par exemple : bureau ou salle d'audience ?

Dans un Cabinet ou bureau, on pourrait penser que le dialogue s'établit facilement car les personnes se font face et sont proches. En fait rien de tel. Avec un débit souvent rapide, le notaire, magistrat, médecin, s'adressent directement à moi. Si le sourd tente de suivre en lisant sur les lèvres, sa tentative, s'il y a, est de courte durée. Il se tourne vers moi et attend la traduction en langue des signes. S'il est capable de communiquer oralement, il donnera directement sa réponse ; mais faut-il encore que sa voix soit sans défaut, sinon je suis contrainte à donner moi-même la réponse. Le cas de réponse spontanée et directe est très exceptionnel. Dans une salle d'audience, une bonne lecture labiale est impossible. Que ce soit le prévenu ou le témoin il est trop éloigné de la table où siège la Cour. Les conditions d'éclairage ne sont pas toujours bonnes, donc les visages pas très distincts. En supposant même que ces obstacles matériels n'existent pas, comment peut-on suivre uniquement par lecture labiale un interrogatoire entrecoupé de lecture de dossier, puis des interventions du Procureur ou de l'avocat derrière la personne appelée. Le sourd ne sait plus qui a parlé..., qui parle maintenant..., que dit-on...? Il ne peut rien contrôler, rien vérifier ni approuver, ni démentir sans une traduction gestuelle simultanée... Malgré le caractère officiel de mes réquisitions je n'ai encore jamais rencontré un sourd me signifiant que ma présence n'était pas nécessaire. S'ils ne connaissent pas très bien les gestes, je leur porte assistance au moins en lecture labiale. Mais dans la grande majorité la langue des signes est connue.

Pour illustrer ces quelques remarques, je vais vous présenter cinq affaires caractéristiques ;

- trois sourds yougoslaves dans le box des accusés, ils gestuaient entre eux, point de problème pour les repérer. L'un d'eux m'aperçoit et me dit en signant : "c'est bien vous l'interprète" ? Inutile de vous dépeindre ma stupéfaction. "oui, lui répondis-je, mais comment savez-vous que c'est moi-même".
"et bien c'est facile, puisque j'ai des amis sourds ; ils m'ont dit qu'ici au Palais, deux personnes connaissent les signes : un avocat et une interprète. D'après le portrait qu'ils ont fait, je pense que c'est vous..."

Donc ces sourds, que je ne connaissais pas m'attendaient. Et si je n'étais pas venue ? Leur déception aurait été immense. Ils étaient dans un pays étranger, sans attache familiale, sans connaissance linguistique française, leur situation était tragique. Aussi quand ils m'ont vue, ce fut un soulagement, car ils pourraient communiquer, expliquer leur conduite et ainsi espérer pouvoir s'attirer l'indulgence de la Cour.

- dans le bureau d'un Juge d'instruction je fus mise en présence de deux sourds également de nationalité yougoslave l'un des deux était sourd profond ; l'autre semblait mal entendant. Je n'étais pas seule interprète dans le bureau, une interprète de langue serbo-croate était déjà présente. Celle-ci essayait de traduire oralement ce que le Juge lui disait. Le mal-entendant s'en tirait à peu près et arrivait à communiquer tant bien que mal. Mais pour l'autre, sourd profond, le message ne passait pas. Je sentais que l'interprète s'impatiait et que le sourd ne comprenait absolument rien. En se tournant vers le Juge, elle lui dit : "vous savez celui-ci, il fait de l'opposition... il ne veut rien répondre, il semble ne rien comprendre de ce que je lui dis". Cet homme était catalogué. Le problème de la surdité n'était même pas soulevé.

Devant la gravité de la situation et l'incompréhension des entendants je décidai d'intervenir. Le Juge semblait sceptique sur l'éventuel résultat.

- "vous connaissez les signes, me dit-il, j'ai beaucoup d'admiration pour vous !, mais si vous connaissez tout à la fois les signes et le serbo-croate alors là c'est extraordinaire !".

Sans entrer dans les détails, j'ai tenté de lui expliquer que mes connaissances linguistiques se limitaient au langage gestuel et qu'avec une certaine adaptation, deux sourds de nationalité différente pouvaient communiquer par gestes. Je passai donc à la démonstration. La réaction du sourd profond ne se fit pas attendre. Il me comprenait et pouvait répondre aux questions posées par le Juge. Il ne manifestait aucune opposition.

"Pourquoi ne répondiez-vous pas à l'autre interprète" ? Lui ai-je demandé

- "elle parle beaucoup trop vite, elle s'énerve, elle me brusque, je ne suis pas à l'aise, je ne la sens pas disponible. Si je lui parle, va-t-elle comprendre, j'ai peur qu'elle interprète mal mes paroles... je n'ai pas confiance en elle". "Vous, vous faites les signes, pour moi c'est plus facile, et je me rends compte que vous devez bien connaître les sourds".

- Voici un autre cas, certainement plus dramatique qui pose le problème de la communication "vraie" entre une mère et son enfant. J'étais dans un bureau d'instruction en présence d'un sourd de 33 ans environ. Ma traduction se déroulait sans problème et avec toute la fidélité requise. Pendant l'instruction le Juge me dit :

- "Madame, l'affaire ne s'éclaircit pas, vous ne traduisez pas du tout ce que la mère a traduit dans sa déclaration au commissariat de Police".

Quelle gêne était la mienne ! Le Juge allait certainement accorder plus sa confiance en la déclaration de la mère qu'à la mienne. C'était logique.

Je n'avais pas le sentiment d'avoir eu des difficultés de communication et d'interprétation, mais devant un tel dilemme, je me proposais de reprendre une partie de l'interrogatoire, des erreurs sont toujours possibles.

Ces mêmes questions ont entraîné les mêmes réponses.

- je suis obligé de tenir compte de la déclaration de la mère, me confirme le Juge.

Mais l'affaire était trop grave pour qu'on s'en tienne là. Il était intéressant pour moi de savoir quelles étaient les relations communicationnelles entre la mère et le fils.

- "Communiquez-vous bien avec votre mère, vous comprend-elle ?"

- "Elle parle beaucoup trop vite, elle ne connaît pas du tout les signes et moi je dis oui pour avoir la paix".

De cet aveu, tout pouvait être remis en question.

J'imaginai ce qui s'était passé. Cette femme, catastrophée et affolée par les incidents récents et la conduite surprenante de son fils, a dû recréer les événements et faire une déclaration avec l'assentiment de son fils, chacun croyant que l'autre avait compris.

L'avocat qui fut chargé de la plaidoirie mit l'accent, entre autre, sur les difficultés de communication entre la mère et le fils, mais je ne sais si la Cour en a réellement tenu compte, car il est difficile d'admettre qu'une barrière linguistique existe entre des parents et des enfants.

- Une affaire toute simple devant un notaire, illustre également les relations communicationnelles entre parents et enfants.

Dans cette famille, les parents étaient sourds et la fille entendante, celle-ci leur servait d'interprète. Mon rôle était minime, car je ne voulais pas m'interposer entre les parents et leur fille.

Après une petite conversation entre cette jeune femme entendante et moi-même, je sus que ses connaissances en langue des signes étaient limitées. Un langage de communication s'était créé au sein de cette famille.

- "Je peux comprendre mes parents me dit-elle, mais je suis incapable de comprendre les autres sourds".
- "Vos parents semblent bien vous comprendre, d'autre part ils signent remarquablement bien".
- "Je connais quelques signes, je parle doucement et avec l'habitude nous communiquons sans trop de problèmes".

Ces parents sourds m'ont avoué que leur fille connaissait un peu les signes, mais rien de comparable avec la vraie langue gestuelle.

Une explication peut être donnée : pendant son enfance cette jeune femme a vécu chez ses grands parents entendants. Si la cohabitation avec les parents a été fragmentaire ou tardive, le maniement de la langue des signes ne se fait plus comme celui d'une langue maternelle, mais comme celui d'une langue de situation.

Le dernier exemple pourrait être celui d'un jeune sourd qui devait subir un examen psychiatrique. De par le caractère plus intime de l'entretien, la traduction nécessite non seulement une excellente possession de la langue des signes, mais encore une bonne connaissance de la psychologie du sourd : ses réactions, ses attitudes, ses expressions faciales, non répertoriées dans un système linguistique sont parfois plus explicites qu'un geste.

Mais faut-il les ressentir et les exploiter ?

La consultation se déroule sous forme d'entretien, donc c'est une véritable conversation à transmettre et non une traduction question-réponse.

Ces quelques exemples illustrent une des facettes du vécu des sourds et soulignent l'importance de la langue des signes, leur véritable moyen de communication. Ils parlent avec aisance, naturel, spontanéité, sans la recherche des mots qui ne traduisent pas forcément le fond réel de leur pensée, sans l'effort d'une bonne articulation, sans surtout le sentiment d'infériorité qu'ils éprouvent dans un système linguistique qui appartient avant tout aux entendants.

La traduction ne se fait pas toujours sans difficultés. Elles ne résident pas dans le fait de traduire en signes ce qui est entendu, mais de faire passer le message, de nous assurer qu'il est compris.

A quoi nous servirait-il de connaître deux façons différentes de signer le mot "sursis" si le concept n'existe pas, la dactylogogie n'est pas d'un grand secours, le mot épilé est encore moins évocateur. D'où la nécessité de savoir jongler avec d'autres explications et dans ce travail on rejoint celui de l'enseignant.

Un handicap majeur demeure malheureusement : la méfiance de certains magistrats sur la valeur et la qualité de la langue des signes. Comment les blâmer, puisque même dans notre milieu professionnel averti, grand nombre de pédagogues en doutent encore.

LES NOTIONS DE LANGAGE ET DE LANGUE A PARTIR
DE QUELQUES DONNEES PSYCHO-LINGUISTIQUES

Je n'insisterai pas sur l'aspect purement linguistique. Pour moi, la langue des signes française est bien une langue, elle en a toutes les caractéristiques, mis à part le fait qu'elle ne soit pas orale : ayant une syntaxe, une morphologie qui lui sont propres, un lexique qui est bien un système de valeurs, c'est-à-dire où le lien signifié/référent est arbitraire, ainsi que le lien entre signifiant/et signifié, puisqu'on a montré que les langues des signes, aussi bien aux Etats-Unis qu'en France, sont doublement articulées, donc qu'elles possèdent un système signifiant autonome ; il s'agit bien d'une langue, (la distinction entre plan de l'énoncé/plan de l'énonciation existe, le sourd se parle intérieurement à soi-même en gestes, il se regarde parler devant une glace), et non pas d'un simple outil pédagogique.

Je parlerai du problème général de l'acquisition du langage, en insistant sur le point où toutes les théories psycholinguistiques sont d'accord - sauf une, celle là même qui sert de modèle implicite à l'éducation des sourds en France - à savoir la distinction capitale entre apprentissage et enseignement.

Les voix qu'il entend autour de lui, qui s'adressent à lui, tout cela fait que, dès la naissance pourrait-on dire, l'enfant est déjà en situation d'apprentissage. L'enfant est même équipé, dès la naissance aussi, de moyens dont on le croyait jusque-là privé. Des expériences récentes aux U.S.A., faites sur des enfants très jeunes, montrent que dès 15 jours l'enfant est à même, c'est-à-dire est déjà équipé pour reconnaître les sons P T K par exemple, comme étant des unités discrètes.

Un enfant apprend à parler : qu'est-ce qui intervient ? Son histoire personnelle, des dispositions innées à symboliser - un ensemble d'expériences, la capacité d'une assimilation d'expériences nouvelles, leur accommodation à d'autres types d'expériences, des cas d'utilisation différents qui font que son discours pourra s'adapter à l'autre, selon les situations ainsi qu'un ensemble de motivations complexes et extrêmement différentes. Voici la définition qu'en donne J. FOUCAMBERT (1) : "l'apprentissage est une modification d'ensemble continue du sujet par lui-même pour donner une réponse à tout moment adaptée à son développement interne et aux sollicitations externes". Un autre point essentiel est que "les apprentissages évoluent dans des situations et au cours d'activités de même nature que celles où seront mis en oeuvre les comportements".

Il cite un exemple : on peut enseigner à un enfant les mouvements natatoires le ventre sur un tabouret, ce qui lui permettra d'obtenir une coordination des bras et des jambes, mais "il n'apprendra à nager que dans l'eau par la réorganisation de tout son être et une transformation des comportements déjà existants, mettant en oeuvre la perception de son corps, de sa pesanteur, de son équilibre, de la résistance du milieu, de la respiration, de l'effort musculaire, etc..." Tout ce réseau complexe de relations n'est rien comparé aux relations en jeu dans l'apprentissage d'une langue.

(1) - J. FOUCAMBERT : La manière d'être lecteur. OCLD Sernap.

L'enfant sourd lui n'est jamais en situation d'apprentissage d'une langue orale. Par contre l'enseignement existe. A quoi sert-il pour l'enfant entendant :

- 1 - c'est un élément renforçateur de l'expérience apprise, c'est-à-dire de l'apprentissage,
- 2 - il permet, du moins il favorise un recul, une activité d'analyse, un classement de ses propres productions - ce que l'on appelle en termes techniques une activité métalinguistique,
- 3 - il favorise aussi chez l'enfant un accroissement du stock lexical.

Chez l'enfant sourd, l'enseignement ne renforce pas un apprentissage, puisqu'il n'y a pas apprentissage préalable indépendant de l'enseignement ; il fait que s'autorenforcer. En ce sens, chez l'enfant sourd, l'enseignement d'une langue orale est préalable à son apprentissage, d'où les attitudes de refus, non pas d'apprendre à parler, mais de se servir d'une langue orale comme un entendant peut s'en servir, tout simplement parce que les activités déployées par le sourd dans l'utilisation d'une langue orale sont fondamentalement différentes. L'enfant sourd à qui on enseigne une langue orale ne développe pas vraiment une activité linguistique ; il apprend certes à parler, mais plutôt comme on apprend la physique ou les mathématiques. Je schématise mais il me semble que parler oralement pour le jeune enfant sourd est plus comparable au fait de faire des problèmes d'arithmétique que de communiquer.

Il est vrai qu'il y a bien des nuances dans le terme unique d'enseignement. Mais que celui-ci soit laxiste, dirigiste ou coercitif, qu'il soit pratiqué dans un cadre scolaire ou à la maison, cela ne change rien à la distinction essentielle entre les structures d'apprentissage selon qu'elles présupposent, ou non, un enseignement préalable. Quoiqu'on fasse, quelle que soit la douceur ou la tendresse avec laquelle elle se pratique, il n'y a pas de démutisation sans enseignement. Ce que je veux dire, c'est que les mécanismes d'acquisition - de la deuxième articulation, par exemple - sont différents chez un enfant entendant et chez un enfant sourd parce que les structures d'apprentissage qui entrent en jeu dans les deux cas sont fondamentalement différentes. Un autre point de méprise concerne le terme de communication. Dans cet exposé, je n'entends sous ce terme que la communication codée linguistiquement sans faire référence à toute forme de communication affective, prélinguistique ou paralinguistique.

Alors, de deux choses l'une :

soit on postule que l'enseignement est une simulation des conditions normales d'apprentissage - ce qui est aberrant, il faudrait pour cela que le sourd entende -, soit on postule que les mécanismes, le type d'activité, qui interviennent dans l'apprentissage et dans l'enseignement sont identiques : cette théorie a existé c'est le behaviorisme. Par exemple, on savait très bien que les expériences en laboratoire n'étaient pas une simulation de la vie réelle mais on a pensé que les mécanismes dont se servaient les rats du laboratoire étaient fondamentalement les mêmes que ceux qu'ils utilisaient dans leur milieu normal. En ce sens, il n'est

même pas besoin de simuler pour l'enfant sourd les conditions normales d'apprentissage ; en lui enseignant à parler, à lire et à écrire, on devrait aboutir à des résultats analogues à ceux obtenus dans des conditions normales. On sait qu'il n'en est rien. Cela tout le monde le sait. La question que je me pose est pourquoi persévérer dans cette voie ?

J'ai parlé avant du behaviorisme : je préciserai qu'un modèle précis d'acquisition du langage existe dans le cadre de cette théorie, c'est le modèle de Skinner - psychologue américain -. Ce modèle suppose chez l'enfant qui acquiert une langue très peu d'activité, et surtout des capacités primaires. De plus, par le fait même que Skinner essaie d'isoler le comportement linguistique en laboratoire, indépendamment des conditions réelles d'utilisation du langage, on a bien dans ce modèle l'idée que je viens de présenter à savoir que la distinction essentielle apprentissage et enseignement s'évanouit.

Pour la petite histoire, un linguiste, Chomsky, a dans un article, en 1959, complètement démantelé cette théorie. D'autres linguistes ont montré que si l'homme apprenait une langue selon le modèle de Skinner il lui faudrait une bonne centaine d'années pour qu'il ait une performance identique en quantité et en qualité à celle d'un adolescent. On est troublé par la ressemblance qu'il y a avec le cas des enfants sourds : par exemple, le modèle bute particulièrement sur la distinction sens propre/sens figuré, les emplois métaphoriques, la distinction plan de l'énoncé/plan de l'énonciation, discours direct/ou indirect/discours rapporté : toutes fautes extrêmement fréquentes chez l'enfant sourd.

Je reviens donc à la question : pourquoi avoir maintenu cette orientation exclusivement oraliste ? Là encore je reviens sur la base même du modèle de Skinner : selon lequel tout le comportement est orienté en fonction de la satisfaction des besoins. La communication y est conçue d'une manière extrêmement pragmatique : c'est un moyen qui permet la satisfaction des besoins, - entre parenthèse on ne voit pas pourquoi dans ces conditions l'homme aurait seul le privilège de communiquer linguistiquement - La communication est donc un besoin secondaire destiné à satisfaire des besoins primaires. Dans ce modèle, la déprivation joue un rôle essentiel et la seule raison que je voie à pratiquer une éducation exclusivement oraliste viendrait du raisonnement - implicite ou non, conscient ou pas, peu importe - suivant : la force de la motivation serait fonction de l'importance de la privation et, lorsqu'il y a une contrainte extrême, comme dans le cas des sourds, ce modèle présenterait une efficacité maximum. Il serait donc dans ce cas tellement opérant qu'on devrait obtenir par des procédés de renforcement des résultats analogues à ceux obtenus par la mise en place des mécanismes normaux d'apprentissage du langage. Le sadisme de ce raisonnement serait compensé par le résultat final : un sourd qui parle, lit, écrit comme un entendant. Je vais montrer que ce raisonnement ne tient pas pour deux bonnes raisons : la première c'est que l'on connaît le cas d'enfants entendants qui, jusqu'à près de 3 ans, alors même qu'ils sont, à la différence des sourds, en pleine situation d'apprentissage du langage, ne parlent pas. C'est-à-dire que l'incitation à la communication est chez ces enfants quasiment nulle. Si l'on misait sur l'efficacité de l'enseignement par la surmotivation, il faudrait être sûr que l'enfant est fortement incité à communiquer verbalement afin d'éviter des cas de refus qui compromettraient tout l'apprentissage à venir. Ce raisonnement va tout simplement contre la notion même d'apprentissage précoce.

La deuxième raison - apprentissage précoce, ou non - c'est le simple examen des faits : c'est-à-dire de l'attitude même des enfants sourds face au français, oral ou écrit - dont nous connaissons tous - linguistes, psychologues, enseignants etc... - des exemples dramatiques. Comment des linguistes confrontés à de tels exemples ont pu continuer à élaborer d'interminables grilles de fautes, de proposer des recettes pédagogiques - études sur le champ sémantique des prépositions, différence entre article défini et indéfini sans penser un seul instant que ce n'était que des gadgets -. Devant de tels cas de blocage, d'attitude magique vis-à-vis du langage, de chosification de la langue, comment a-t-on pu soutenir qu'il devait s'agir d'interférences avec la langue des signes, alors que ces fautes-là ont été commises par des enfants qui ne la connaissaient pas, comment a-t-on pu ne pas comprendre que l'éducation des sourds se pose sous forme de choix : soit un accès normal au langage, à la communication par l'apprentissage de la langue des signes, soit un accès anormal par l'enseignement d'une langue orale. Un enseignement du français qui fait l'impasse sur la langue des signes aboutit dans la majeure partie des cas à ceci : l'enfant sourd est confronté à une langue orale sans même savoir à quoi peut servir le langage. Toute l'élaboration du sens s'y construit à partir d'artifices. En discutant avec deux sourds, mari et femme, j'ai demandé naïvement si, parmi leurs loisirs, la lecture avait une place : ce à quoi ils m'ont dit que la lecture d'une page, une seule page de roman, était déjà très éprouvante. Le point de vue que je défends ne va pas contre l'enseignement du français : je suis persuadé que l'accès au langage, à la communication véritable passe par l'apprentissage précoce de la langue des signes et de son enseignement et que, par là même, l'accès du français, oral ou écrit, comme langue secondaire, accès précoce lui aussi, s'en trouvera facilité.

Mme. BLUM, Coordination Orthophonie dans les
classes spécialisées de Paris.

M. COLIN, Psycho-génétiicien.

LE VECU DE LA SURDITE PAR LES ENFANTS SOURDS ET PAR LEUR ENTOURAGE

Ce travail commun a été réalisé dans le souci de préparer des pistes de réflexion en soulignant la dimension psychologique d'un certain nombre des problèmes rencontrés par les personnes déficientes auditives. Il s'agit moins de faire des constats que de dégager des axes de recherches pour la continuation des travaux du groupe.

M. COLIN apporte surtout une réflexion théorique sur des notions telle la prise de conscience du handicap par l'enfant et son entourage. Il a remarqué la distance séparant ce qui est dit par les "valides" sur le vécu du handicap, et ce que ressentent vraiment les personnes handicapées. Son expérience clinique concerne les problèmes des handicapés moteurs, et non des déficients auditifs. Mais les données s'appliquant au vécu du handicap moteur ont été reconnues comme valables pour eux par les déficients auditifs.

Quant à Mme. BLUM, son expérience professionnelle en rééducation orthophoniste, et de psycho-analyste des enfants sourds lui confère un vécu de praticienne des problèmes psychologiques, notamment liés à l'apprentissage du langage. Elle distinguera trois tranches d'âges allant de la petite enfance à la pré-adolescence, correspondant à des phases et à des passages cruciaux : 0 à 3 ans ; 3-4 à 8-9 ans ; 10 à 13 ans.

- Rappel de quelques notions

. Handicap - frustration - compensation : le déficit auditif est vécu très tôt comme une source de frustration. Tout handicap multiplie les occasions de frustration, réunit les conditions d'une situation frustrante, en opposant des barrières à la satisfaction des besoins dans tous les domaines. Personne ne reste indifférent à la frustration, laquelle engendre fréquemment des réactions d'agression, de recherche de compensations.

La compensation nécessaire peut se situer à deux niveaux différents : le plan du réel ; celui de l'imaginaire et des phantasmes. Il est intéressant de creuser le contenu de ce phénomène de compensation, car c'est à ce niveau que s'exprime le mieux le décalage entre le vécu du handicap par les intéressés, et par les valides.

Dans le "désir" des personnes handicapées, participe une volonté dominante de reconstitution de ce qui est définitivement perdu. Le caractère impossible de ce désir, mais qui ne peut simultanément pas s'évanouir, implique que l'objet reste occulté. Les rêves, les différences entre le conscient/ l'inconscient expriment tout à fait clairement ce paradoxe.

Cette filiation entre handicap - frustration - compensation détermine le cheminement psychologique suivi dans le vécu du handicap, les découvertes progressives des réalités inscrites dans le handicap, et par conséquent les étapes de la prise de conscience et les ajustements à la réalité. Ainsi, en même temps qu'il prend conscience des limitations entraînées par son handicap, l'enfant va réagir, sur le plan psychique, en développant des forces contradictoires du type lucidité/évasion.

. Le vécu du handicap par l'entourage : le vécu du handicap est fonction du caractère de la personne concernée, mais aussi de son entourage familial et social. C'est dire que le "lieu" du handicap ne se limite pas à l'atteinte "objective" mais se détermine, dans le cheminement psychologique de l'enfant handicapé, en fonction des réactions de ses parents, de son entourage.

Ainsi l'acceptation du diagnostic est une phase capitale : les handicapés utilisent même le mot de "procès de reconnaissance" du handicap, ce qui inclut d'une part la reconnaissance des intéressés eux-mêmes comme handicapés, et d'autre part leur acceptation par leur entourage valide comme handicapés.

Le vécu de l'appareillage par les parents est symptomatique. Les parents d'enfants déficients auditifs accordent à l'appareillage une visée réparatrice dont ne bénéficie pas, par exemple, la prothèse de marche. La subjectivité du vécu vient ainsi modifier les données du problème prothétique. De même les audiogrammes sont présentés parfois par les parents en terme de performances.

Le vécu psychologique de la surdité, et les conditions d'apprentissage du langage, oral et/ou gestuel, sont présentés en suivant les principales étapes du développement des enfants sourds.

- De l'enfance à la pré-adolescence

Durant cette phase de vie, correspondant aux temps des apprentissages, entre autres linguistiques, se dégagent trois grandes périodes : 0 à 3 ans ; 4 à 8-9 ans ; 10 ans à 13 ans.

a) - 0 à 3 ans

Mme. BLUM parle ici plus particulièrement des enfants sourds, très jeunes, sans handicap associé, sans difficulté relationnelle ni trouble de la personnalité. Ces problèmes de comportement de l'enfant sourd, sont en général dus au fait que les parents entendants, confrontés brutalement à la surdité ne peuvent plus avoir un comportement spontané, et ne savent plus établir une communication naturelle avec leur enfant.

Lors de la toute petite enfance, les différences de situation engendrées par le degré de surdité sont flagrantes. Dans les cas de surdité moyenne ou sévère le langage oral reste le mode de communication habituel. L'enfant déficient auditif ne se différencie pas notablement d'un enfant entendant ayant un retard de langage. Bien appareillé, aidé ainsi que sa famille par un soutien spécialisé, il commence à parler vers l'âge de 2 ou 3 ans.

Par contre, dans les cas de surdité profonde, les attitudes imitatives restent les mêmes, mais le langage oral ne parvient pas à s'installer de la même manière, malgré l'appareillage et l'aide spécialisée. En effet le circuit audio-phonatoire ne peut pas du tout s'instaurer, et les conduites de répétition des sons perçus n'existent pas. Une mélodie vocale existe parfois, mais l'accession à la langue orale demandera un travail d'apprentissage systématique. La communication se fait alors grâce à un

ensemble de gestes, de mimiques, dont la valeur significative n'est pas toujours comprise par tous. En général le petit enfant sourd n'est compris que par sa mère, ou par quelques membres de sa famille proche, dans les meilleurs cas.

C'est entre 2 et 3 ans que l'enfant déficient auditif, quel que soit le degré du handicap, et à l'instar de tous les enfants, va chercher à satisfaire le besoin de s'affirmer, et qu'il va montrer son opposition par un "non" verbalisé ou pas. Durant cette première période de la vie, période sensible pour la mise en place des structures linguistiques, l'observation montre que l'épanouissement de l'enfant sourd profond, élevé en milieu sourd est souvent plus harmonieux et que l'enfant a plus de connaissances du monde extérieur.

Quant à "l'éducation précoce" des enfants sourds profonds, elle devrait avoir essentiellement pour objet de permettre à des parents entendants d'établir une communication naturelle avec leur enfant, quels que soient les moyens choisis.

Le rôle du spécialiste étant :

- 1 - de montrer que l'on peut sans difficulté entrer en communication avec l'enfant sourd,
- 2 - de susciter la créativité et l'imagination des parents quand besoin est, pour qu'ils trouvent eux-mêmes le mode de communication qui leur convient le mieux.
- 3 - de montrer les moyens qui permettront à l'enfant sourd de découvrir à l'aide du jeu, le monde sonore. Ce dernier point étant valable pour les parents sourds ou entendants.

Enfin, dans le vécu des tout-petits, le rôle des parents est primordial. Il convient de ne pas négliger la signification profonde, presque toujours inconsciente, du handicap. Tous les parents attendent "un enfant de rêve", chargé avant même sa naissance d'un destin dans l'imaginaire des parents, entre autre porteur d'une mission de "réparation" au regard de la vie des parents. Comment ceux-ci vont-ils donc se situer face au décalage entre l'enfant attendu - l'enfant réel ? Quelle sera l'importance des réactions de culpabilité, d'angoisse ? Ainsi, le rejet par la négation du handicap risque d'entraîner une hostilité à l'égard d'un apprentissage gestuel, et d'empêcher l'enfant d'accéder rapidement, à un âge précoce, au langage mimogestuel. Cette analyse théorique des comportements parentaux mériterait d'être vérifiée à partir du vécu des enfants sourds.

Mme. CHALUDE estime qu'au niveau du développement de la parole chez l'enfant sourd, le milieu parental est un déterminant fondamental, pouvant engendrer des carences plus importantes que le handicap lui-même.

Mme. BLUM a pu constater que les parents "doués" pour établir une communication par différents modes, aptes à imaginer et donc à pallier les difficultés relationnelles occasionnées par le handicap, représentent un facteur favorable aux acquisitions précoces, y compris l'apprentissage de la langue orale. Par contre, lorsque les parents sont "figés" dans leur

oralisme, leur impossibilité à offrir un mode de communication conduit à des incompréhensions avec leur enfant sourd, d'autant plus grave que celui-ci ne peut pas se "défendre" contre les interprétations faites pour lui par ses parents.

Enfin, si à 3 ans, l'enfant sourd commence à percevoir "sa différence", il la vit sans grand problème. On peut seulement constater qu'il préfère rencontrer des enfants atteints du même handicap. Par contre, l'anxiété parentale est un facteur psychologique de toute première importance.

b) - 3 ans à 8-9 ans

Cette période est fondamentale quant à la découverte du handicap, de ses implications et de la prise de conscience comme soi-même handicapé, donc différent.

Comment s'effectue le cheminement conduisant à cette perception lucide ? Presque tous les handicapés la vivent comme une découverte brutale, un "déclic", une "irruption". Cependant un long cheminement intérieur, plus ou moins conscient, précède cette prise de conscience formulée. On peut parler du "procès de reconnaissance" du handicap, comme d'une période de subjectivisation chez le sujet, allant de la découverte progressive de certains manques, à la perception concrète de leurs conséquences, enfin à la reconnaissance par lui-même du sujet comme "lieu du manque".

Cette démarche psychologique exige du temps : la perception du handicap s'effectue à l'occasion de difficultés, de crises, lorsque l'enfant commence à structurer sa forme de pensée, à envisager sa vie au travers de projets, lesquels vont alors significativement s'articuler autour du manque constaté dans une recherche du possible/impossible induit par le handicap.

Le discours tenu par les personnes handicapées sur la prise de conscience de leur handicap s'articule autour de trois points :

- la constatation de la réalité de ce cheminement et de son aboutissement, à savoir la perception et la formulation du handicap, dans sa reconnaissance.
- les facteurs intervenant lors de cette période de subjectivisation provoquant ses variations, et déterminant sa durée. On observe notamment des différences importantes à ce niveau entre le handicap acquis/congénital.
- la nature du handicap et les manques entraînés sont perçus différemment par le valide et le handicapé. Ainsi un valide parle du handicap moteur en terme de manque d'autonomie, de perte d'indépendance alors que la personne handicapée pose ses problèmes en fonction de l'espace et du temps.

La phase 3 ans - 9 ans correspond à cette période de subjectivisation. L'enfant découvre d'abord la notion de différence à travers des situations vécues, des expériences concrètes. Vers 10 ans, au début de la pré-adolescence, l'enfant est capable de concevoir rationnellement son handicap, d'intellectualiser les limitations occasionnées, et ainsi de le cerner objectivement. Simultanément, parvenu à ce stade, l'enfant va prendre du recul par rapport à sa réalité.

Ainsi dès l'âge de 8-9 ans, le changement s'amorce ; l'enfant devient capable d'intégrer l'ensemble des limitations liées à son handicap, sans cependant être en mesure, en qualité de "sujet", d'en tenir compte pour modifier ses aspirations. Ce décalage psychologique est fréquent - entre avoir conscience de/aspérer à - lors du passage de l'enfance à l'adolescence.

C'est aussi pendant cette période que la recherche de son identité personnelle et sociale se précise, et pour l'enfant sourd profond, connaître des adultes sourds comme lui, paraît être un besoin essentiel.

Quant aux apprentissages linguistiques, leur place et leur rôle lors de cette période posent problème. La difficulté à maîtriser le langage oral est posée, face au besoin et au désir de l'enfant d'apprendre et de disposer d'un code d'accès aux acquisitions intellectuelles, donc de faire des "apprentissages pédagogiques". Ce désir est partagé par les adultes qui souhaitent qu'il fasse des acquisitions scolaires.

Or le langage, s'il est le véhicule des connaissances, est essentiellement pour le sujet parlant le moyen privilégié de rencontre et de communication avec les autres. Pour l'enfant sourd, quelque soit l'importance de la surdité, le langage oral n'est pas encore totalement constitué, et avec le début de la lecture et de la scolarité, cet apprentissage est confondu avec l'enseignement de la langue écrite, ce qui a pour conséquence de figer la spontanéité de l'expression orale, et de "tuer" tout langage naturel.

On ne peut pas admettre que sous prétexte d'un langage encore déficient, l'enfant sourd soit retardé délibérément par rapport aux enfants entendants dans ses acquisitions scolaires. L'expérience prouve que les performances des enfants sourds et des enfants entendants d'intelligence normale, sont les mêmes, et que seule l'ambition des structures éducatives est différente. Néanmoins, pour que l'enfant sourd suive le même rythme d'acquisitions scolaires que l'enfant entendant, il lui faut consacrer plus de temps et fournir un effort et une attention beaucoup plus importants.

Ceci nous amène à poser deux questions fondamentales auxquelles le groupe aurait sans doute à répondre :

- 1 - comment concevoir simultanément l'apprentissage du langage oral et du langage mimo-gestuel qui sont les moyens de communication essentiels pour l'épanouissement personnel et l'insertion sociale du sujet sourd profond.

- 2 - comment concevoir une pédagogie qui permettrait au sourd de ne pas être défavorisé dans ses apprentissages scolaires par rapport à l'enfant entendant.

c) - La pré-adolescence (10 ans - 13 ans) et l'adolescence

Lors de la pré-adolescence la maîtrise de la langue orale ne doit pas se confondre avec la maîtrise de la pensée. Des enfants sourds, pratiquant mal l'oralisme, présentant un développement intellectuel, un potentiel de réflexion identique à ceux des enfants entendants.

Sur le plan psychologique, la prise de conscience "objective" du handicap s'accompagne fréquemment de réactions agressives à l'égard des parents, liées à un reproche plus ou moins inconscient. A cet âge, également, la notion de groupe prend une importance considérable. A partir de 10 ans, le vécu social de l'enfant ne peut plus s'exprimer seulement à travers des jeux ; un sentiment d'appartenance à un groupe commence à se développer qui va poser des problèmes d'identification procédant du handicap, entre des groupes de personnes déficientes auditives/d'entendants. Le choix de l'enfant sourd traduit ses désirs, ses peurs, son acceptation ou son refus du handicap, enfin le vécu du handicap par son entourage. En fait, parvenu à cet âge, et à ce stade de son évolution psychologique, affective et sociale, l'enfant rencontre la nécessité de se reconnaître comme différent, et d'obtenir son "droit à la différence". Les ambiguïtés et les contradictions inhérentes à cette différence et ce droit sont parfaitement rapportées par les handicapés :

- la plupart reconnaissent que c'est seulement à partir du moment où la prise de conscience de la différence est bien effectuée que toute vraie relation est possible.

- tous les enfants handicapés ressentent et expriment la crainte que leurs "différences" spécifiques, ponctuelles (ne pas voir, entendre, marcher etc...), soient globalisées, étendues à l'ensemble de leur personnalité, à leur "être". Dès lors la différence devient synonyme d'infériorité, et elle est vécue affectivement comme telle par l'enfant handicapé. Ainsi si son milieu social, familial, parle de lui, en référence constante à son handicap, à ses manques, l'enfant va vivre ses aspirations, ses projets en les confrontant uniquement à ses déficits, et sans évaluer ses potentialités.

- à partir de 10 ans, le vécu de l'appareillage se modifie. Devenant symbole du manque, du déficit, la marque de la différence, l'enfant témoigne alors des réactions d'acceptation ou de rejet, symptomatique de son vécu du handicap.

Durant l'adolescence, la personne handicapée ressent profondément la volonté des valides de la rapprocher de la norme - entre autres en l'appareillant - et à la limite sans tenir compte de ses désirs propres. L'opposition à l'appareillage peut alors traduire une affirmation du "moi"

envers le "corps social". A cette période de sa vie, l'adolescent handicapé va également développer des contradictions, monter des "décalages" dans ses désirs. C'est le moment où se concrétise la notion d'avenir, se confortent les projets. Ceux-ci seront-ils, ou non, adaptés à la réalité, au handicap ? Des phénomènes de compensation par le "rêve", l'imaginaire surviennent fréquemment, permettant un ajustement progressif à la réalité.

Quant au problème de la maîtrise de la langue orale, il prend une dimension nouvelle : à cet âge, l'adolescent sourd, désireux d'entrer en communication, de s'inscrire dans une communauté, constate que le mode le plus généralement utilisé lui échappe. A partir de là, naît une tendance à rejeter cette société où il n'est pas compris, qui ne le comprend pas ; et parallèlement l'adolescent ressent cette difficulté de compréhension, de communication comme une exclusion. Une démystification du contenu psychologique serait à faire, qui ne solutionnera pas les problèmes linguistiques objectifs mais en réduira la portée quant au vécu.

M. COLIN et Mme. BLUM concluent leurs interventions en soulignant l'intérêt de chercher à repérer et analyser les répercussions, sur la vie de l'adulte, de ces sentiments de frustration, vécus lors de la petite enfance et de l'adolescence.

M. BOURRIGAULT, Directeur Général de la
F.I.S.A.F. (Fédération Nationale des Instituts
de Jeunes Sourds et Aveugles de France).

LA SITUATION DES ETABLISSEMENTS SPECIALISES
ACCUEILLANT DES ENFANTS DEFICIENTS AUDITIFS

M. BOURRIGAULT précise que son exposé concerne les établissements appartenant à la F.I.S.A.F. (Fédération Nationale des Institut de Jeunes Sourds et Aveugles de France) et les institutions nationales, qui possèdent tous une longue tradition - de l'ordre de 100, 150 ans - et expérience en matière d'éducation des enfants déficients auditifs. Les perspectives sont en effet différentes dans les établissements plus récents, telles les classes annexes de l'Education Nationale.

Il a essayé de différencier les notions de "gestes", "mimiques" ; les doctrines pédagogiques ; les pratiques relationnelles et communicationnelles, telles les communications spontanées entre les enfants... ; les attitudes des éducateurs et des enseignants face à ce problème de la communication par geste.

a) - La doctrine officielle

A part 3 ou 4 expériences récentes, la doctrine en matière d'enseignement, privilégie l'apprentissage de la langue française, dans sa forme orale et écrite.

Quelques établissements visent des objectifs différents, et conduisent des expériences nouvelles :

- l'équipe pédagogique de Saint-Laurent en Royans a introduit le geste dans les techniques pédagogiques. Au départ, il s'agissait seulement d'utiliser le geste parallèlement à la parole, dans une langue orale simplifiée, pour s'adresser aux enfants déficients auditifs avec handicap associé. Plus tard, sur le modèle d'expériences U.S. la place du geste, et sa portée ont été élargies à un apprentissage réel du langage mimo-gestuel.

- un établissement à Asnières a également introduit l'utilisation systématique des signes mimiques dans une de ses classes.

- un établissement à Marseille organise un accompagnement gestuel pour l'enseignement préprofessionnel dispensé.

- un établissement dans la région de Nancy, pratique également un accompagnement gestuel pour les cours s'adressant à des enfants polyhandicapés.

A ces exceptions près, les Institutions d'éducation spécialisée se limitent à une communication sur le mode oral ou écrit, du moins théoriquement.

b) - La réalité dans les établissements : la communication, et ses modes, dans les classes entre les élèves sourds et les professeurs entendants est difficile à analyser, varie selon les établissements, l'âge des enfants etc...

Citons quelques attitudes extrêmes :

- un établissement à Fougères a supprimé et interdit le geste.
- un établissement à Poitiers permet en fait un mode de communication par gestes. Dans leur ensemble, les élèves et les professeurs connaissent bien les signes mimiques et la dactyloglogie. L'introduction du geste, et sa reconnaissance, ont été favorisées par la présence d'enseignants sourds, d'élèves sourds-aveugles adolescents, ou adultes...

D'une façon générale, l'introduction du geste est plus ou moins facilitée selon l'âge des enfants accueillis. Ainsi, la place des gestes, des mimiques est importante dans le mode de communication spontanément utilisé par les petits enfants. Mais les professeurs sont alors davantage préoccupés par l'apprentissage de la langue orale, ils considèrent que moins l'enfant sourd fait de gestes, plus il a de chance d'acquérir une bonne maîtrise de la langue orale.

Cependant des aides "gestuelles" sont souvent nécessaires à l'acquisition de l'oralisme : gestes - qui ne sont pas toujours des signes "formalisés" ; aides visuelles par déformation de l'articulation dans la langue orale par exemple.

Lorsque les élèves sourds sont plus grands, les professeurs ont de plus en plus tendance à "faire" des gestes parallèlement à la langue orale.

L'évolution dans le "temps" de l'utilisation des gestes est assez contradictoire : tout d'abord, le geste était plus ou moins "tabou", exclu des pratiques pédagogiques, lors d'une période où paradoxalement les professeurs étaient en même temps éducateurs, connaissant très bien les signes ; ensuite, les professeurs ont tenté d'entrer dans un système de communication mieux adapté, et ont introduit le geste, parfois sans connaître avec précision les symboles utilisés.

c) - La communication spontanée entre les élèves

Elle s'établit sur un mode gestuel, plus ou moins exclusif de pratiques orales. Actuellement, les éducateurs n'interdisent plus les gestes, et ne les considèrent pas comme un élément négatif. Délivrés d'un climat d'interdiction et de dévalorisation portant sur le geste, les enfants - sauf en situation de classe - utilisent systématiquement un mode gestuel, lequel serait à analyser en fonction de la précision du geste, des codes de transmission etc... Ainsi, chez les très jeunes enfants, les gestes sont plus nombreux et moins précis, alors que les adolescents, lors de conversations prolongées, se servent d'un mode mixte de paroles et de gestes, lesquels ont une signification précise. L'emploi simultané des formes orales et gestuelles est fréquent, surtout par les déficients auditifs possédant la maîtrise de la langue orale. Par contre, les enfants et les adolescents utilisent seulement le mode gestuel pour décrire une action, un film par exemple.

Selon M. BOURRIGAULT, il n'y a pas d'utilisation dans la pratique de la langue orale à "l'état pur" pas plus que du langage mimo-gestuel, mais plutôt des combinaisons des deux modes. Ainsi, tout au long de la scolarité, les enfants déficients auditifs instaurent des systèmes gestuels de communication, en parallèle avec la parole.

d) - Attitudes et opinions du personnel éducatif

Un colloque aura lieu en début juillet sur ce thème, qui permettra d'actualiser les positions.

Le personnel enseignant, dans sa majorité, estime aujourd'hui nécessaire l'introduction d'une aide par le geste dans l'apprentissage de la langue orale. Par contre, les modalités ne sont pas clairement dégagées et établies : faut-il préconiser la langue orale gestuée, un autre mode ?

En outre, le "temps" d'introduction du geste ne paraît pas évident : à quel moment, dans le processus éducatif, et le développement psychologique de l'enfant, peut-on introduire le geste pour favoriser les acquisitions orales ?

Enfin, une troisième interrogation est fréquente : quelle sera l'image de marque d'un établissement, introduisant le geste dans sa pédagogie, par rapport à sa clientèle ? La dialectique planant sur le geste, et sa valeur ségrégative/intégrative n'est pas résolue.

Pour conclure, il faut constater un certain clivage dans les positions respectives, sur le problème de l'introduction du geste, entre le corps éducatif et le corps enseignant. Les éducateurs sont généralement très favorables à l'expression gestuée, tandis que les enseignants, plus soucieux des apprentissages, redoutent des conséquences négatives à ce niveau.

M. OLERON, Laboratoire de Psychologie génétique
Paris.

QUELQUES REMARQUES SUR LES PRISES DE POSITIONS
A L'EGARD DES SOURDS ET DU LANGAGE GESTUEL

1 - Une des caractéristiques de l'attitude théorique adoptée depuis quelques années aux Etats-Unis et dont les échos parviennent avec force en Europe est qu'elle se place dans une perspective sociologique, qui conduit à assimiler les sourds à une minorité analogue aux minorités ethniques, linguistiques et autres. Sur la question de savoir si le trait fondamental des sourds, des handicapés en général est bien de constituer une minorité, il n'est pas possible d'ouvrir une discussion qui impliquerait de longues analyses. On peut en tout cas remarquer que l'assimilation des sourds à une minorité comme celle des Noirs américains ne va pas de soi, pas plus que l'assimilation du langage gestuel des sourds au black english utilisé par ces derniers.

En acceptant cependant la comparaison, celle-ci fournit une analogie qui n'est pas mentionnée, ou en tout cas soulignée, à ce qu'il me semble. Le problème des noirs américains est largement un problème économique et les mesures prises en leur faveur ont visé à leur permettre d'atteindre un statut économique plus élevé, en particulier grâce à de meilleures conditions d'éducation (lutte contre la ségrégation scolaire, places réservées dans les établissements d'enseignement supérieur...). La reconnaissance du black english comme langue valable a peu à faire avec ceci, du moins directement, par rapport à l'amélioration des connaissances scolaires, y compris la connaissance de l'anglais standard, condition d'une qualification professionnelle ultérieure. Ainsi pour les sourds la reconnaissance du langage gestuel comme langue valable n'est pas le moyen de résoudre les problèmes de formation scolaire et de réussite sociale. Ce qui compte est la possibilité pour l'enfant sourd d'accéder à la formation la plus élevée dont il soit capable, y compris la maîtrise de la langue française. Toute considération sur la "langue des signes" qui ne tient pas compte de cette nécessité reste partielle même si elle n'entraîne pas, dans certains cas, à nier cette nécessité.

2 - La perspective sociologique conduit à mettre l'accent sur la communication (il s'agit en effet d'une réalité aisément observable). C'est sur le postulat de la communication qu'est fondée également la philosophie oraliste. Les "gestualistes" (ou "manualistes") risquent de rencontrer des écueils comparables à ceux des "oralistes" condamnés maintenant trop souvent sans nuances. Le langage n'est pas que communication il est conjointement condition de formation et d'information intellectuelle, et ces aspects cognitifs sont primordiaux quand il s'agit de formation scolaire (et par là de qualification professionnelle et culturelle - au sens classique de ce dernier terme).

Il est très scandaleux de constater qu'une large partie de la littérature américaine récente consacrée à présenter la situation des sourds escamote les problèmes du développement cognitif de l'enfant sourd ou ce qui est plus grave affirme l'inexistence de problèmes de ce côté et la parfaite similitude des sourds et des entendants sur ce point. Or de nombreuses recherches, menées avec sérieux pour la plupart, par des chercheurs indépendants montrent que si le potentiel intellectuel n'est en rien atteint par la surdité (sauf la coexistence dans certains cas, dont il ne faut pas négliger la réalité, de troubles résultant de maladies ou accidents, origines de la surdité) l'actualisation de ce potentiel se trouve retardée chez des enfants sourds dans certaines tâches (dont certaines sont considérées - à tort ou à raison - comme des indices importants), du développement intellectuel par exemple des épreuves de Piaget - dans lesquelles Furth, cité

régulièrement comme la seule autorité dans la matière, a observé des retards notables.

Naturellement les données peuvent toujours être discutées comme les interprétations ; ce qui n'est pas admissible c'est l'ignorance ou/et le préjugé qui conduisent à les nier d'un trait de plume. Surtout que le problème est important car il rappelle, d'une part, que l'enseignant spécialisé n'est pas avec l'élève sourd en face de simples problèmes linguistiques et, d'autre part, que le handicap à l'égard du langage et le choix d'un langage ne doivent pas être envisagés seulement sous l'angle de la communication, mais sous celui de l'exercice et du développement des activités intellectuelles conditionnant l'insertion de l'individu dans l'école et dans la société.

3 - La philosophie sous-jacente aux prises de position les plus marquées sur le langage gestuel est une affirmation égalitaire (très sympathique en soi) selon lesquelles toutes les langues ont une égale valeur (permettant communication, expressions, reconnaissance et de relations appartenances à un groupe, etc...). Ici encore ce genre de position appelle un débat approfondi, car il n'est pas évident que toutes les langues à tout point de vue se valent (et par exemple quand il s'agit d'une communication précise et d'une élaboration de notions et de relations abstraites). Mais en restant sur le plan le plus concret il apparaît que dans une société hiérarchisée où des personnes parviennent à des emplois mieux rémunérés, accordant plus de puissance et de prestige, etc..., cette égalité perd une large partie de son sens : les dialectes locaux, le black english n'ont pas le poids de la "langue standard". Les sourds peuvent sortir de la situation actuelle dans laquelle trop souvent leur réussite professionnelle est bien inférieure à leur potentiel intellectuel d'autant mieux qu'ils accéderont à une meilleure maîtrise de la "langue standard". Ceci ne paraît pas nié, mais le problème pédagogique, est de déterminer comment mieux y arriver : diverses études américaines et soviétiques indiquent que l'emploi précoce des gestes aurait un effet favorable sur le développement linguistique. Le problème est de préciser quels types de gestes ou de langage gestuel sont susceptibles d'assurer cet effet et de le prolonger (dans certaines expériences il s'agit de la dactylogogie).

Il s'agit de problèmes techniques c'est-à-dire un type de problème que le groupe ne s'est pas proposé de prendre en considération. C'est certainement pour des raisons valables, mais la lacune ne peut être passée sous silence.

4 - Dans une bibliographie consacrée aux sourds et au langage gestuel, s'il est nécessaire de mentionner les travaux américains de valeur, il conviendrait de ne pas oublier que des chercheurs européens ont travaillé sur ces problèmes, certains avant même la mise en route de ces travaux et ce n'est pas parce que les positions qu'ils ont prises à l'égard du langage gestuel ne vont pas nécessairement dans le sens d'un dogmatisme dithyrambique qu'ils doivent être oubliés dans un document qui doit conserver un certain souci d'objectivité.

BIBLIOGRAPHIE DESCRIPTIVE ET SELECTIVE :
Aspects linguistiques, pédagogiques et psycho-sociaux de l'utilisation
de la langue des signes

par M. MARKOWICZ
chargé de Recherches à la Maison
des Sciences de l'Homme

Ces vingt dernières années un grand nombre de travaux portant sur la surdité ont été publiés (197 - 202). Des contraintes d'espace et l'intérêt spécifique de cette bibliographie ont rendu une sélection nécessaire. Elle a été effectuée par rapport au problème majeur posé par le groupe d'étude sur le "langage mimo-gestuel" du C.T.N.E.R.H.I., à savoir, la fonction possible de la langue des signes dans l'éducation des enfants sourds. Le sujet a été limité aux aspects linguistiques, pédagogiques et psycho-sociaux de l'utilisation de la langue des signes. Cette bibliographie ne se veut pas complète, seuls les principaux travaux en français et en anglais répondant à ces critères ont été inclus. Il est possible que tel ou tel ouvrage important ait été omis, néanmoins, les travaux cités indiquent certaines tendances générales qui seront signalées plus bas.

La majorité des ouvrages dans lesquels il est question de la langue des signes sont écrits en anglais. Cette bibliographie le reflète. Les personnes familières avec les problèmes de la surdité en France savent déjà que, d'une manière générale, la langue des signes n'y est pas considérée comme une langue à part entière. En conséquence, quand il arrive qu'on en parle dans des travaux francophones, c'est plutôt pour en faire le procès. C'est sans doute pourquoi une étude proprement linguistique sur la langue des signes française (Sallagoity : 141) fut publiée dans une revue américaine.

Cependant, depuis quelques années, des publications en français ont commencé à paraître (e. g. Bouvet : 39 - 73 - 75 - 119, Bourrigault : 72, Cosnier : 164, Dreillard : 81, Mandin : 135 - 136, Mottez : 48 - 49, 102, 189-191 Oleron : 138-139, Yau : 150-151). Parmi celles-ci certaines considèrent les mérites de la langue des signes.

Les congrès de la Fédération mondiale des sourds à Paris en 1971 et à Washington en 1975, ont permis à des français - des sourds, des parents d'enfants sourds et des spécialistes de la surdité - d'entrevoir une alternative à l'oralisme. Ils ont observé des professionnels sourds et entendants américains faire leurs exposés par la méthode simultanée, c'est-à-dire signant et parlant en même temps. Par ailleurs, des sourds suivaient les interventions et participaient aux discussions par l'intermédiaire d'interprètes en langage gestuel. Cette méthode de communication est de rigueur à l'Université de Gallaudet depuis son établissement il y a plus d'un siècle.

Dès l'établissement de la première école pour enfants sourds aux U.S.A. en 1817, la "méthode française" de l'abbé de l'Epée fut utilisée. Ramenée de la France par l'Américain T.H. Gallaudet et par L. Clerc, professeur sourd de l'I.N.J.S. à Paris, elle se répandit dans toutes les écoles qui se créèrent dans les divers États durant la première moitié du dix-neuvième siècle. Le succès de ces écoles créa une demande pour des études supérieures, c'est pourquoi en 1864 fut créée une université pour sourds, aujourd'hui nommée Gallaudet Collège, (Moore : 99).

Cependant, la "méthode allemande" - l'oralisme, fut également importée. Un demi-siècle après que Gallaudet et Clerc eurent fondé la première école pour enfants sourds, l'oralisme commença à remplacer les signes dans l'enseignement. Finalement, les signes ont été abandonnés entièrement, sauf à Gallaudet Collège, de même qu'en France.

Cette situation est demeurée inchangée dans toutes les écoles américaines jusqu'en 1969. Cette année là, une première école a adopté la philosophie de la communication totale. En moins de dix ans, 2/3 des classes pour enfants sourds aux U.S.A. avaient suivi cet exemple (Jordan : 87).

La communication totale, telle qu'elle a été conçue, s'oppose à l'oralisme. Ce dernier privilégie la parole avant toute autre moyen de communication, tandis que l'autre met l'accent sur la communication, sans pour cela privilégier une modalité plutôt qu'une autre. Ainsi tous les moyens sont acceptés et encouragés, la parole, la lecture labiale, l'appareillage, la lecture, l'écrit, le dessin, le mime, la langue des signes, la dactylographie, les gestes "naturels", etc... (O'Rourke : 172). Les modalités utilisées dépendent des circonstances et des individus qui participent à la communication. Les moyens peuvent également être combinés comme dans la communication simultanée, l'approche la plus répandue dans l'enseignement basée sur la communication totale.

Il n'y a donc pas de querelle entre la langue orale et la langue des signes, chacune occupe sa place dans la communication totale selon les besoins de la communication. La communication totale se caractérise par opposition à l'oralisme, par une tolérance complète à l'égard des moyens de communication. Ce qui importe est de faire passer le message dans toute sa complexité. L'enfant sourd est encouragé aussi bien à l'école qu'à la maison, à développer ses capacités à communiquer. Il est reconnu que le potentiel dans une modalité particulière peut varier selon l'enfant. C'est lui-même qui a le droit de choisir celles qui lui conviennent dans toutes les situations.

Un aperçu historique montre que l'image que la société se fait du sourd varie avec le temps et l'endroit. Il semble qu'en grande partie, ce soit cette image qui détermine la politique de l'éducation des enfants sourds ainsi que la situation socio-économique des sourds adultes. L'image correspondant à l'oralisme, est celle d'un individu incapable de fonctionner "normalement" dans la société à moins qu'il n'ait la parole. Sans elle, il est perdu.

Vers 1960, l'image du sourd a commencé à évoluer aux U.S.A. Cette transformation est le résultat, d'une part, de recherches en psychologie, linguistique et pédagogie, d'autre part, de certains événements politiques. À l'origine, ceux-ci ne concernaient pas les sourds. Durant ces mêmes années, divers groupes minoritaires, les Noirs en tête, revendiquèrent leurs droits à une participation à part entière dans la société, tout en maintenant leur identité de groupe et notamment le droit à l'enseignement des enfants dans leur propre langue. Ainsi les sourds ont commencé à revendiquer une reconnaissance de leur culture et de leur langue. Deuxièmement, il y eut le développement d'un mouvement général pour donner en tout lieu le droit aux intéressés à la "parole". En tant que "consommateurs" de certains programmes destinés aux sourds, ils ont demandé le droit de participer aux décisions prises jusque-là en leur nom par des entendants.

Sont inclus dans les recherches en question : des textes d'intelligence comparant les sourds avec les entendants, les premiers travaux sur la langue des signes américaine, la découverte par les enseignants américains du "néo-oralisme" pratiqué en U.R.S.S., et les études sur les effets scolaires, linguistiques et psycho-sociaux de l'utilisation de la langue des signes dès le plus jeune âge.

Se basant sur des tests appropriés aux sourds, des chercheurs ont trouvé que la distribution d'intelligence était la même chez eux que chez les entendants (Mindel & Vernon 98, Furth 24). D'autres recherches (Furth 23, Vernon 36), montrent de façon concluante que les sourds sont capables d'une pensée abstraite.

Cependant, les résultats scolaires des enfants sourds indiquaient qu'ils atteignaient un niveau beaucoup moins élevé que les enfants entendants (Babbidge : 70, Kohl : 89). L'étude de Schein & Bushnaq (109) montre que le pourcentage d'universitaires sourds, bien que faible par rapport aux entendants, diminuait en 1962, tandis que le pourcentage d'étudiants augmentait dans la population en général.

D'autres recherches vont à l'encontre du mythe de l'éducation orale précoce. Les avantages acquis disparaissent après quelques années à l'école maternelle (Craig : 80, Phillips : 106). Vernon & Koh (19) ont observé le même phénomène chez les enfants qui avaient participé pendant trois ans au programme de la John Tracy Clinic, l'école la plus renommée en matière d'oralisme dans le monde.

L'étude scientifique de la langue des signes avait été pratiquement abandonnée depuis près d'un siècle. L'analyse linguistique de la langue des signes américaine (ASL) a fait découvrir une organisation et des structures semblables à celles des langues orales (Stokoe : 147-148). Il s'agit donc d'une langue indépendante avec sa propre grammaire, ses propres règles de formation et son propre vocabulaire. Il était évident dès lors, que les sourds qui utilisent le langage gestuel forment une communauté culturelle dont la plupart des membres sont plus ou moins bilingues (Markowicz : 188, Kannapel : 185). Ceci implique qu'un sourd n'est pas privé de langue maternelle s'il ne connaît pas la langue orale utilisée par les entendants, à condition qu'il ait appris la langue des signes encore jeune.

La réussite scientifique de l'U.R.S.S. dans le domaine des fusées et des satellites provoqua une mise en question de l'éducation en général aux U.S.A. Morkovin (101) rapporta que les enfants sourds en U.R.S.S. étaient enseignés par le "néo-oralisme", méthode consistant à accompagner la parole par la dactylologie. De meilleurs résultats auraient été ainsi obtenus. Cette méthode, connue sous le nom de méthode de Rochester, avait été utilisée dans certaines écoles américaines auparavant, puis abandonnée en faveur de l'oralisme pur. Elle fut réintroduite dans quelques écoles américaines sous l'influence des méthodes soviétiques (Hoemann et al : 86, Mc Clure : 95), mais son effet principal fut d'inciter à repenser la dichotomie oral/manuel.

En conséquence un nombre important de chercheurs s'est intéressé à savoir si la langue des signes nuisait vraiment à l'apprentissage de l'anglais. Ils ont comparé des enfants sourds dont les parents sont également sourds avec d'autres dont les parents étaient entendants. Ces premiers apprennent la langue des signes à l'âge où les enfants entendants apprennent à parler, même un peu plus jeunes (Mc Intire : 156). On pourrait supposer que si la langue des signes était nuisible aux enfants sourds, elle le serait en premier lieu pour ceux qui ont des parents sourds, étant donné qu'ils l'apprennent avant même d'apprendre la langue orale. La socialisation de ces enfants

et leur développement cognitif passent par la langue des signes durant les années cruciales précédant l'école.

Les résultats de ces recherches confirment ce que de nombreux enseignants et éducateurs savaient déjà : ces enfants sont supérieurs aux enfants sourds de parents entendants au niveau du Q.I. (Brill : 21), de la réussite scolaire, de l'adaptation psycho-sociale et de la compétence linguistique. En ce qui concerne la communication, il ne s'agit pas simplement du fait qu'ils ont une langue maternelle parfaitement maîtrisée - la langue des signes, mais ils ont également une connaissance supérieure de l'anglais pour la lecture, l'écrit et la lecture labiale. Pour ce qui concerne l'intelligibilité de la parole, il n'y a pas de différence entre les deux groupes. Les enfants sourds de parents sourds parlent aussi bien que les enfants élevés entièrement oralement (1 - 20).

Meadow (9) a trouvé que les enfants sourds ayant des parents sourds ont une image de soi plus positive, en particulier si leurs parents sont bien intégrés dans la communauté des sourds. Une autre étude (Stevenson : 17) montre que parmi les anciens élèves d'une école, 38 % des enfants dont les parents sont sourds ont fait des études universitaires, tandis que seulement 9 % des enfants de parents entendants en ont fait.

Les résultats de ces diverses études sont d'autant plus remarquables que les enfants ayant des parents sourds proviennent de milieux socio-économiques défavorisés par rapport aux enfants sourds nés de parents entendants. En plus, les connaissances de l'anglais, ainsi que les aptitudes à la parole des parents sourds sont limitées.

La communication manuelle et la plus grande acceptation de la surdité par les parents sont données comme explication pour rendre compte de la supériorité des enfants de parents sourds (Schlessinger & Meadow : 16). L'importance de l'acceptation de la surdité a été montrée par Corson (5). Son étude comme les précédentes montre que les enfants de parents sourds obtiennent de meilleurs résultats par rapport aux enfants sourds de parents entendants, même si les parents sourds sont oraux, c'est-à-dire qu'ils n'utilisent pas la langue des signes. L'auteur conclut que la communication manuelle n'explique pas entièrement la supériorité des enfants de parents sourds. Cependant, des études (Schlesinger et Meadow : 16, Best : 57) montrent que les parents entendants qui utilisent la communication totale avec leur enfant sourd obtiennent d'aussi bons résultats que les parents sourds.

Les spécialistes déclarent que les parents entendants sont traumatisés par le fait que leur enfant est sourd, donc ils n'arrivent pas à l'accepter. Lawrence Newman (dans Fine : 22) répond que les parents sont capables de surmonter leur choc initial, pour ensuite faire face au problème fondamental - le manque de communication efficace pendant les premières années de l'enfant sourd. Pour cet auteur, ne pas communiquer par le moyen préféré de l'enfant sourd contribue à appauvrir la communication. C'est en même temps, une forme de rejet de l'enfant.

Aux U.S.A., au Canada et dans les pays scandinaves les résultats de toutes ces recherches, auxquels se rajoutent les effets du mouvement de revendications des sourds pour leur langue et leur culture, ont créé une situation dans laquelle l'image du sourd a commencé à évoluer, avec des conséquences

importantes pour leur scolarité et leur vie adulte. A partir du moment où l'on a "découvert" que l'enfant sourd est avant tout un enfant normal qui a le même potentiel intellectuel et linguistique que les enfants entendants, le système d'éducation en vigueur a été mis en question. Le taux élevé d'échecs scolaires ne pouvait plus être accepté, ni attribué entièrement au "déficit" des enfants sourds. Le problème de communication, jusque-là imputé à l'enfant sourd, est devenu le problème de ceux qui n'arrivent pas à communiquer avec lui dans son entourage - sa famille, l'enseignant, l'orthophoniste, etc... La communication totale a été conçue comme solution à ce problème pour que l'enfant sourd ne soit pas mis continuellement dans une situation d'infériorité vis à vis des entendants.

La mise en place de la communication totale dans les écoles a permis la comparaison de cette méthode par rapport à l'enseignement oraliste (Caccamise et Blasdell : 78, Klopping : 88, Newell : 103, White : 113, White & Stevenson : 114). Ces diverses études indiquent que la communication totale permet d'assimiler plus d'informations factuelles que l'oralisme. Certains chercheurs (White et Stevenson : 114) ont conclu que les enfants les plus doués en bénéficient davantage que les enfants moins doués.

Les résultats d'une enquête auprès des sourds adultes (Furfey : 83) donnent une information complémentaire concernant l'effet de la communication totale dans la vie sociale. Dans l'échantillon, les sourds élevés en internat avec la communication totale étaient atteints d'une perte d'audition plus grave que d'autres sourds, anciens externes d'écoles strictement oralistes. Les premiers communiquaient aussi bien avec les entendants et beaucoup mieux avec d'autres sourds que les sourds élevés oralement. Ceux-ci tendaient à être plus isolés, la langue des signes étant un moyen important de socialisation dans la communauté des sourds. L'enquête de Reich et Reich (192) indique que la majorité des sourds adultes communiquent entre eux avec la langue des signes.

Dalgleish (41) maintient que l'enfant sourd est doublement privé : du langage oral par sa surdité et de la langue des signes à cause de circonstances sociales. D'après un auteur sourd (Jacobs : 45), ce sont les parents et les enseignants par leur refus d'utiliser la langue des signes qui ont choisi la voie de la facilité - pour eux-mêmes. Ces diverses recherches montrent les avantages de la communication totale dans la scolarité et dans la vie sociale. Elles ont permis également des innovations pédagogiques, telle la co-éducation dans un milieu entendant soit avec un interprète, soit avec des enseignants qui signent (Kopchick : 90).

La perspective pathologique, d'après laquelle la personne sourde est atteinte entièrement par la surdité, est en retrait dans certains pays. (Stokoe & Battison : 67). De plus en plus, le sourd est considéré comme une personne normale avec des capacités normales. Il est normal pour lui de s'associer avec d'autres, semblables à lui-même, avec qui il communique dans une langue visuelle plus adéquate à leurs besoins. Si le sourd est différent, cette différence n'est pas considérée d'une manière péjorative. Elle est le résultat d'une expérience et d'une culture différente, toutes les deux aussi valables que celles des entendants.

De nombreux auteurs considèrent que les sourds qui utilisent la langue des signes font partie d'un groupe linguistique minoritaire (Charrow et Wilbur : 180, Stokoe : 148, Markowicz & Woodward : 149, Erting : 182). Des chercheurs (Padden et Markowicz : 50) montrent que, dans certaines circonstances, les sourds qui ne connaissent pas la langue des signes, du moins pas comme des natifs, ne sont pas acceptés par les membres de la communauté des sourds. C'est une réalité sociologique qui existe depuis que les premières écoles de sourds ont été fondées, bien que souvent ignorée. Néanmoins, il y a eu récemment, en particulier parmi les sourds adultes, une prise de conscience de la surdité en tant que phénomène social (Jacobs : 45, Kannapel : 185, Deaf Pride : 42). Entre eux, les membres de la communauté des sourds ont tendance à utiliser le langage gestuel, la langue orale ou du moins une version visuelle de la langue orale avec les entendants (Woodward : 195, Stokoe : 194, Mottez : 189). Pour les sourds de naissance la langue orale est une langue secondaire apprise presque comme un entendant apprend une langue étrangère à l'école (Charrow & Fletcher : 179, Goldberg et Bordman : 85). Elle n'est que rarement parfaitement maîtrisée même si l'individu ne connaît pas la langue des signes (Furth : 23).

Longtemps stigmatisée, la langue des signes commence à trouver une place légitime dans la société américaine, changement lié aux transformations de la situation du sourd. En même temps, c'est la reconnaissance de la langue des signes qui a permis en partie cette transformation. Les recherches linguistiques, socio-linguistiques et psycho-linguistiques ne cessent de se multiplier ces dernières années. De plus en plus, les résultats montrent que les langues visuelles ont une organisation aussi complexe que celle des langues orales. Ces études contribuent à la connaissance du langage en général, ainsi qu'à la compréhension de la fonction linguistique humaine. C'est pour ces raisons que de nombreux linguistes s'y intéressent (115 - 196).

Ces nombreuses recherches permettent de mieux comprendre comment fonctionnent les langues visuelles. Il est maintenant évident que la grammaire n'est pas toute entière dans l'ordre des signes mais que les flexions y jouent un rôle capital (Padden : 131, Supalla : 144, Bellugi et Pedersen 130). Par contre, des signaux non-manuels sont utilisés pour marquer une déviance de l'ordre habituel des signes (Liddell : 133). La formation de linguistes sourds a permis à l'étude de la langue des signes de progresser rapidement. Comme dans d'autres domaines, il y a encore un grand retard entre l'attitude envers le langage gestuel et ce que nous savons déjà au sujet de sa structure linguistique (Bellugi : 117).

Les changements dans la vie des sourds adultes qui résultent de la nouvelle perspective sur la surdité peuvent s'illustrer dans les domaines suivants ; l'interprétariat, les études supérieures et la santé mentale. Ces changements contribuent à leur tour à faire évoluer la conception du sourd dans la société, en lui accordant une place plus importante qu'auparavant.

Dans de nombreux pays, y compris la France, l'interprétariat est une affaire de bénévolat, assuré par des membres de la famille du sourd ou par des personnes qui travaillent auprès des sourds. Bien que très utiles, les interprètes bénévoles ont souvent des limitations, ne fut-ce que parce qu'ils ne sont pas assez nombreux. Une association a été fondée aux U.S.A., en 1964, pour faire de l'interprétariat une profession. Elle compte maintenant près de deux mille interprètes certifiés, dont un dixième travaillent à temps complet. Grâce à une subvention fédérale, six centres de formation pour interprètes ont été établis dans des universités (Bouillon : 71). L'interprétariat a ouvert la société pour les sourds ; ils en font partie plus que jamais.

L'éducation supérieure pour les sourds est un des domaines qui a été modifié par les interprètes. Pendant un siècle, Gallaudet Collège était la seule institution où les sourds pouvaient faire des études. Les sourds qui fréquentaient les universités pour entendants étaient peu nombreux (Moore : 99). La situation a changé complètement depuis une dizaine d'années. Aux U.S.A. et au Canada, plus de 70 programmes spéciaux pour les étudiants sourds ont été établis dans des universités et des IUT. Un service d'interprètes leur permet de suivre leurs études avec les entendants. Le nombre total d'étudiants dépasse trois mille, dont mille quatre cents seulement se trouvent à Gallaudet Collège. Ceci indique de nouvelles possibilités pour les étudiants sourds (Rawlings et Trybus : 108). De 1970 à 1975, cinq mille sourds sont sortis diplômés de ces programmes.

Brauer (62), psychologue sourde, affirme que le problème le plus grave en ce qui concerne la santé mentale des sourds, est l'attitude négative (le "racisme") des professionnels entendants envers leurs patients sourds. Ils ne sont pas formés pour travailler auprès des sourds et ils ne connaissent pas leur langue. A cause de leur propre frustration, ils proclament que les sourds sont incapables de pensée abstraite. Bien que les sourds adultes n'aient pas plus de problèmes mentaux qu'une population tout venant (Vernon : 62,68), les services psychiatriques pour entendants ne sont pas adéquats à cause de leurs besoins de communication. Il existe maintenant, depuis quelques années, des centres spécialisés pour recevoir des sourds, dont vingt aux U.S.A. (Danmark : 61 ; Robinson : 65-66 ; Rainer et Altshuler : 63). A tous les niveaux, les membres des équipes médicales de ces services connaissent la langue des signes ou bien l'apprennent. Un nombre croissant de sourds travaillent dans ces centres comme psychologues, travailleurs sociaux, etc...

B I B L I O G R A P H I E

Plan

- I - LA LANGUE DES SIGNES NAIT-ELLE A LA LANGUE ORALE (1-20)
 - II - ASPECTS PSYCHO-SOCIAUX
 - a) Aspects psychologiques (21-38)
 - b) Aspects sociaux (39-56)
 - c) Santé mentale (57-68)
 - III - EDUCATION (69-114)
 - IV - LINGUISTIQUE
 - a) Générale (115-151)
 - b) Acquisition du langage (152-159)
 - c) Psycholinguistique (160-175)
 - d) Sociolinguistique et Histoire (176-196)
 - V - BIBLIOGRAPHIES (197-202)
 - VI - ASSOCIATIONS, PUBLICATIONS, CENTRES D'INFORMATION ET DE RECHERCHE
-

I - LA LANGUE DES SIGNES NUIT-ELLE A LA LANGUE ORALE ?

- 1 - BOLTON (Brian).- A Factor Analytic Study of Communication Skills and Non verbal Abilities of Deaf Rehabilitation Clients.- Multivariate Behavioral Research, 6, n° 4, October 1974, pp. 484-501.

159 sourds profonds se présentant en réadaptation, furent testés exclusivement au moyen de tests mesurant l'intelligence non verbale et ils furent notés à partir de 10 variables de communication.

Parmi les conclusions :

- a) *les compétences de communication orale se développent indépendamment des compétences de communication manuelle.*
 - b) *l'acquisition précoce des capacités manuelles ne nuit pas au développement des capacités orales et peut favoriser le développement linguistique.*
- 2 - BRASEL (Kenneth E.) and QUIGLEY (Stephen P.).- Influence of Certain Language and Communication Environments in Early Childhood on the Development of Language in Deaf Individuals.- Journal of Speech and Hearing Research, 20, n° 1, March 1977, pp. 95-107.

On fit passer à 72 sourds ayant entre 10 ans et 18 ans et 11 mois un test mesurant les capacités syntaxiques, afin d'étudier l'influence du langage précoce et d'un environnement de communication de la petite enfance sur les capacités ultérieures de la syntaxe. Les quatre groupes, des sous-groupes se départageaient par les capacités de langage des parents, si les parents étaient sourds, et par la quantité et l'intensité d'apprentissage oral préscolaire, si ceux-ci étaient entendants.

Les groupes étaient classés par rapport au type de langage utilisé avec eux pendant leur toute petite enfance et leur enfance :

- a) *anglais manuel,*
- b) *manuel limité,*
- c) *oralisme intensif.*
- d) *oralisme limité*

Les deux groupes manuels réussirent des performances bien meilleures que les deux groupes oraux sur tous les tests employés.

- 3 - CHASEN (Barbara) and Zuckerman (William)- The Effects of Total Communication and Oralism on Deaf Third-Grade Rubella Students.- American Annals of the Deaf, 121, n° 4, August 1976, pp. 394-404.

Une étude exploratoire a été menée à l'école publique de New York City pour les sourds au sujet des effets relatifs de la communication totale et de l'oralisme sur la lecture, les mathématiques, la lecture labiale, les capacités générales de communication et les impressions des parents et des enseignants. L'on testa 15 enfants de 9 ans, nés après une rubéole de la mère. Le groupe utilisant la communication totale fit plus de progrès significatifs en mathématiques, en capacité de communication générale et au niveau de l'impression des professeurs quant à la capacité de communiquer, que celui utilisant l'oralisme, alors que les deux groupes améliorèrent leur performance à la même vitesse au niveau des compétences de lecture labiale, de la lecture et des impressions des parents quant aux capacités de communiquer.

- 4 - COLLINS-AHLGREN (Marianne).- Teaching English as a Second Language to Young Deaf Children : A Case Study.- Journal of Speech and Hearing Disorders, 39, n° 4, November 1974, pp.486-499.

L'examen du langage expressif d'une petite fille de 3 ans se présente comme un continuum diglossique allant de ses propres signes inventés et imaginés jusqu'à l'utilisation de la langue des signes. Celle-ci va des signes utilisés dans l'ordre syntaxique anglais mais sans flexion, à ceux ayant certaines caractéristiques morphologiques de l'anglais, jusqu'à l'anglais standard signé. En terme de communication totale, (utilisation des signes, dactylogogie, lecture labiale, parole et prothèse) son langage est équivalent à celui de ses pairs entendants.

- 5 - CORSON (Harvey).- Comparing Deaf children of Oral Deaf Parents and Deaf Parents Using manual Communication with Deaf Children of Hearing Parents on Academic, Social, and Communicative Functioning.- Thèse non publiée, University of Cincinnati, 1973.

Le but de l'étude était de comparer deux groupes d'enfants sourds ayant des parents sourds utilisant des systèmes de communication différents (soit de parents sourds oraux, ou de parents sourds utilisant la communication gestuelle) avec des enfants sourds ayant des parents entendants. Cette comparaison devait se faire par rapport à plusieurs variables : réussites scolaires, adaptation sociale, image de soi, intelligibilité de la parole, lecture labiale, attente des parents et par rapport à leur opinion sur la surdité. Par ces comparaisons, l'étude tente de tester le rôle de la communication gestuelle comme facteur d'explication des succès des enfants sourds de parents sourds rapportés par de nombreuses études dans les dix dernières années.

Conclusions principales :

- Les deux groupes d'enfants sourds de parents sourds ont eu des performances en lecture, arithmétique et lecture labiale supérieures à celles des enfants sourds de parents entendants.
- On ne trouva aucune différence significative quant à l'image de soi et l'intelligibilité de la parole.
- Les résultats de cette étude semblent montrer que l'utilisation de la communication manuelle est insuffisante pour expliquer de façon adéquate les performances supérieures obtenues par les enfants sourds de parents sourds.

Le fait que les parents sourds montrent une acceptation plus grande de la surdité de leurs enfants que les parents entendants, semble une explication plus plausible pour rendre compte de la supériorité des performances des enfants sourds ayant des parents sourds.

- 6 - DENTON (D.M.).- Early Primary Screening.- Acta Oto Laryngologica Supplementum, 206, 1964, pp. 39-44.

Echantillon : 10% des meilleurs de 26 écoles de sourds, 12, 15 et 18 ans, groupe manuel parents sourds, groupe oral, parents entendants

Résultats : moyenne du score au test d'achievement, groupe manuel : 8,2, groupe oral : 7,7.

- 7 - FENN (Gillian).- Development of Language in Profoundly Deaf Children Through the Medium of Manual Signs.- Sign Language Studies, 11, Summer 1976, pp. 109-120.

- 8 - HESTER (M.S.).- Manual Communication.- In a report of The Proceedings of International Congress on Education of the Deaf and the 41st Meeting of American Instructors of the Deaf, Gallaudet College, Washington, D.C. : 1963, pp. 211-221.

Echantillon : Enfants de l'école de sourds de New Mexico. Un groupe a commencé la dactylographie avec sa scolarité, l'autre a eu un enseignement oral.

Résultats : Groupe avec dactylographie supérieur aux standardized achievement tests.

- 9 - MEADO^H (Kathryn). - The Effect of Early Manual Communication and Family Climate on the Deaf Child's Development. Thèse non publiée, University of California, Berkeley, 1967.

59 enfants sourds de parents sourds furent comparés individuellement avec 59 enfants sourds de parents entendants appariés en fonction du sexe, de l'âge, du Q.I., du degré de surdité, de la taille de la famille et de l'âge d'apparition de la surdité. Comme prévu, les enfants de parents sourds montrèrent une image de soi significativement plus positive (mesurée par un instrument spécialement construit utilisant la langue des signes). De plus, il y avait une relation entre le climat familial (ressources socio-économiques et conflit parental) et "l'image de soi".

Les enfants de parents sourds montrèrent une avance moyenne de 1,25 an dans les réussites en arithmétique, 2,1 ans dans les réussites en lecture et 1,28 an dans les autres matières en général.

On ne trouva aucune différence entre les deux groupes dans la facilité de parole ou dans la capacité de lecture labiale. Cependant, l'on trouva des différences significatives en faveur des enfants de parents sourds au niveau des facilités dans le langage écrit, de la dactylographie (réception et émission), de l'utilisation de la langue des signes, de l'absence de frustration lors de la communication et du désir de communication avec des étrangers.

L'estimation de l'intelligibilité de la parole change en fonction du climat familial, elle était dépendante de la présence d'un apprentissage oral préscolaire. Parmi les enfants de parents entendants, l'image de soi positive est reliée à la capacité à communiquer. Il existe des relations significatives entre les résultats en lecture labiale et les autres mesures portant sur la communication en dactylographie ou en langue des signes. Ceci suggère que la communication manuelle précoce n'empêche pas l'acquisition de compétence orale.

68 des familles de ces enfants furent interviewées (moitié sourde, moitié entendant). Le but étant de rechercher les effets de la structure familiale et de la participation à la communauté des sourds sur l'image de soi, la maturité et la motivation à réaliser (achievement motivation). Les enfants de parents sourds avaient tendance à réussir des scores élevés dans les tests mesurant l'image de soi si leurs parents avaient des liens étroits avec la communauté des sourds. Les enfants de parents entendants avaient tendance à réussir des scores élevés dans les tests d'image de soi s'ils étaient enfant unique ou aîné de la famille et si leur mère ne travaillait pas à l'extérieur de la maison.

- 10 - MEADOW (Kathryn P) - Early Manual Communication in Relation to the Deaf Childs Intellectual, Social, and Communicative Functioning.- American Annals of the Deaf, 113, n° 1, 1968, pp. 29-41.

Les résultats confirment l'hypothèse des recherches antérieures sur la supériorité du fonctionnement intellectuel et social de l'enfant sourd de parents sourds par rapport à ceux des enfants sourds de parents entendants. Les données du "Standard achievement test" (lecture, arithmétique, niveau scolaire) ainsi qu'une évaluation du fonctionnement intellectuel donnée par les professeurs et conseillers font ressortir des différences significatives entre les groupes, différences qui vont dans le sens prévu. Si l'on s'occupe du fonctionnement social, des différences en faveur de l'enfant de parents sourds furent particulièrement remarquables au niveau du comportement, à savoir : maturité, responsabilité, indépendance, sociabilité, et comportement adapté dans les rôles sexuels. Les résultats concernant les évaluations et les tests de lecture labiale, mesurant le fonctionnement de communication n'étaient pas aussi marquants.

Un apprentissage oral précoce semble être lié au fonctionnement antérieur de la communication. Les enfants qui furent mis en contact avec une communication manuelle précoce ont de meilleures performances face à toutes les mesures employées.

- 11 - MONTGOMERY (G.W.) - The Relationship of Oral Skills to Manual Communication in Profoundly Deaf Students.- American Annals of the Deaf.- 111, n° 4, 1966, pp. 557-565.

Echantillon : 59 enfants écossais.

Résultats : L'exposition, le recours et la préférence pour la communication manuelle n'affectent pas négativement la parole ou les capacités de lecture labiale.

- 12 - MONTGOMERY (G.W.) - A Factorial Study of Communication and Ability in Deaf School Leavers.- British Journal of Educational Psychology, 38, n° 1, 1968, pp. 27-37.

70 sourds profonds d'âge scolaire furent évalués par leurs professeurs au niveau de la parole, de la lecture labiale, du travail écrit et de la communication manuelle. 66 de ces sujets passèrent 19 tests de mesure des capacités cognitives. Furent établis pour les sujets certains aspects du raisonnement non verbal, du vocabulaire écrit, des capacités numériques, de la communication manuelle, et des restes d'audition.

L'on nota l'association du développement de la parole avec les restes d'audition ainsi que l'absence de corrélations négatives significatives entre les variables.

Des implications au niveau de l'éducation sont suggérées :

- 1) Les techniques pour le développement de la parole chez les sujets sourds sont infructueuses avec la majorité des sujets qui n'ont plus de restes auditifs utilisables.
- 2) Il n'y a pas, bien que cela ait été prétendu, d'incompatibilité entre les compétences manuelles et orales.
- 3) L'acquisition de la parole n'influe en rien sur les résultats des "tests de performance".

13 - MORRIS (T.).- Some Observations on the Part Played by Oral Teaching Methods in Perpetuating Low Standards of Language Achievement in Severely and Profoundly Deaf Pupils.- The Teacher of the Deaf, 2, n° 4, July 1978, pp. 130-135.

14 - QUIGLEY (Stephen P.).- The Influence of Fingerspelling on the Development of Language, Communication, and Educational Achievement in Deaf Children.- Urbana, Illinois : Institute for Research on Exceptional Children, 1969 .

Echantillon : 16 oralement, 16 combiné manuel et oral.

Résultats : Groupe combiné meilleur en langue, lecture labiale et résultats scolaires en général.

15 - QUIGLEY (S.P.) and FRISINA (D.). Institutionalized and Psychoeducational Development in Deaf Children.- Council for Exceptional Children Research Monograph, series A, n° 3, 1961.

Echantillon : 16 enfants sourds, parents sourds, externes; 16 enfants sourds, parents entendants, externes.

Résultats : Groupe manuel meilleur en vocabulaire, en lecture sur les lèvres et en résultats scolaires. Groupe oral meilleur en parole.

16 - SCHLESINGER (H.S.) and MEADOW (K.P.).- Sound and Sign : Childhood Deafness and Mental Health, Berkeley, California : University of California Press, 1972, 265 p.

D'après des observations de 4 enfants sourds, dont 2 avaient des parents sourds et les 2 autres entendants, les auteurs affirment que les enfants de parents entendants peuvent également obtenir des résultats supérieurs comme ceux des enfants de parents sourds, à condition que leurs parents utilisent la LS avec eux dès leur toute petite enfance. Elles remarquent aussi que la LS apprise jeune est une aide à l'apprentissage à la parole.

Pour les parents entendants aussi bien que pour les parents sourds, le niveau de communication détermine la qualité des interactions entre la mère et l'enfant. Dans une étude

portant sur 40 mères, elles ont observé des relations plus heureuses, plus joyeuses quand la mère et l'enfant communiquent plus facilement. Leur niveau de frustration, de part et d'autre, est moins élevé par rapport aux mères et enfants qui se limitent à la parole. Leur étude montre que les enfants sourds qui communiquent avec la langue des signes se rapprochent plus que les autres enfants du comportement des enfants entendants. D'après leur analyse, l'acquisition de la langue des signes par ces mêmes enfants suit les mêmes étapes que l'acquisition du langage par les enfants entendants.

- 17 - STEVENSON (E.A.).- A Study of the Educational Achievement of Deaf Children of Deaf Parents.- Bekerley, California : California School for the Deaf, 1964.

Echantillon : 134 x 134

Résultats : 90% du groupe manuel meilleur que les étudiants du groupe oral. 38% du groupe manuel va au "collège" contre 9% dans le groupe oral.

- 18 - STUCKLESS (W.) and BIRCH (J.).- The Influence of Early Manual Communication on the Linguistic Development of Deaf Children.- American Annals of the Deaf, 111, 1966, pp. 452-460, 499-504.

Echantillon : 105 enfants sourds de parents sourds (groupe manuel) , 337 enfants sourds de parents entendants (groupe oral).

Résultats : Pas de différence en parole. Groupe manuel meilleur en lecture labiale, lecture, écriture et probablement en adaptation psycho-sociale.

- 19 - VERNON (McCay) and KOH (Soon D).- Effects of Oral Preschool Compared to Early Manual Communication on Education and Communication in Deaf Children.- American Annals of the Deaf, 116, n° 6, December 1971, pp. 569-574.

Résultats comparés des performances :

- a) de 123 enfants ayant eu trois années d'éducation orale précoce intensive (John Tracy Clinic),
- b) d'enfants qui n'eurent pas d'éducation précoce mais un environnement oral sans communication manuelle,
- c) d'enfants qui n'eurent pas d'éducation précoce mais un environnement de communication manuelle précoce.

Les enfants qui avaient été en contact précoce avec la communication manuelle sans éducation précoce ont de meilleurs résultats scolaires et de meilleures performances en langage que les enfants ayant eu trois années d'éducation précoce. Ceux qui ont eu un environnement oral sans communication manuelle et pas d'éducation précoce ont des résultats scolaires, des performances orales et un langage écrit semblables à ceux qui ont eu une éducation précoce. Il n'y a pas de différences significatives quant à la parole ou à la lecture labiale entre les trois groupes.

- 20 - VERNON (McCay) and KOH (S.).- Effects of Manual Communication on Deaf Children's Educational Achievement, Linguistic Competence, Oral Skills, and Psychological Development.- American Annals of the Deaf, 115, 1970, pp. 527-536.

Echantillon : 32 sourds fils de sourds et 32 sourds fils d'entendants.

Résultats : Stanford Achievement test : groupe manuel meilleur en moyenne générale, moyenne de lecture et vocabulaire : groupe manuel supérieur en langue écrite, pas de différence en intelligibilité d'élocution, en lecture sur les lèvres et en adaptation psycho-sociale.

II - ASPECTS PSYCHO-SOCIAUXa) ASPECTS PSYCHOLOGIQUES

- 21 - BRILL (Richard G.).- The superior IQ's of Deaf Children of Deaf Parents.- Journal of the Rehabilitation of the Deaf, 4, n° 2, October 1970, pp. 45-53.
- 22 - FINE (Peter J.).- Deafness in Infancy and Early Childhood. - New York MEDCOM, Inc., 1974, 232 p.

Il s'agit de 13 articles concernant l'aspect médical, psychologique et éducatif de la surdité chez le nourrisson et le jeune enfant sourd. Examen du développement social et psychologique des enfants sourds et des implications psychologiques du diagnostic de surdité pour le médecin et pour les parents. Les articles sur l'éducation des enfants sourds comprennent un historique de l'éducation pour les sourds, une évaluation de la communication totale, des données sur la supériorité des Q.I. des enfants sourds de parents sourds, et un exposé personnel du père d'une petite fille sourde. Les différentes formes de langue des signes y sont discutées (anglais manuel, anglais signés et langue des signes américaine). On préconise l'introduction de la communication totale.

- 23 - FURTH (Hans G.).- Thinking Without Language : Psychological Implication of Deafness.- New York : Free Press, 1966.
- 24 - FURTH (Hans G.).- Deafness and Learning :A Psychosocial Approach.- Belmont, California : Wadsworth Publishing Company, Inc. 1973, 127 p.

Pour l'auteur, les progrès à réaliser dans l'éducation des sourds, ne sont pas une affaire de méthodes et il dépasse en cela la querelle entre les oralistes et les adeptes de la communication totale (p. 100). Il s'agit de changer les buts de l'éducation et de ne plus donner à la langue la première place mais celle qui est la sienne dans une théorie psychologique honnête.

L'auteur propose une échelle des priorités à respecter dans l'éducation des sourds où la langue écrite et la parole ne sont pas au départ mais se situent à l'intérieur de tout un procès pédagogique :

- 1) *Accepter la personne sourde et accepter la communauté des sourds : non pas comme un monde à part du monde des entendants mais comme un monde différent à l'intérieur de notre monde. Faire croire à une personne sourde que sa vie sera tout à fait semblable à celle des entendants et que la communauté des sourds ne la concerne pas, c'est une façon de briser une base de respect mutuel et de compréhension entre sourds et entendants.*

- 2) Développer la pensée et la confiance en soi. L'intelligence n'est pas un produit de la langue, ce n'est pas la langue qui est première : elle s'appuie sur la pensée. L'auteur propose : "une école à penser" plutôt qu'une école de langue et de lecture. Il présente en appendice ce qui est réalisé dans un "laboratoire à penser" pour enfants sourds. Ceux-ci ont une joie à manipuler, sans recourir à la langue, des notions difficiles comme celles de probabilités et de logique formelle.
- 3) Développer la communication, c'est-à-dire développer tous les moyens avec lesquels l'enfant sourd peut communiquer.
- 4) Acquérir la langue de la société où l'enfant se trouve : lecture/écriture.
- 5) Apprendre à parler. L'auteur pense que : "la parole et la lecture labiale ne sont pas des buts atteignables par tous les enfants sourds, cependant tout le monde considère que parler est l'achèvement normal de toute éducation". (p. 33).

L'auteur ne nie pas que quelques succès peuvent être obtenus avec la parole chez les sourds, ce sont les exceptions que l'on prend dangereusement pour la norme. (D. BOUVET).

- 25 - HARRIS (Robert).- The Relationship of Impulse Control to Parent Hearing Status, Manual Communication and Academic Achievement in Deaf Children.- American Annals of the Deaf, 123 n° 1, February 1978, pp. 52-67.

Le but de cette étude est d'examiner la relation de l'"Impulse Control" chez les enfants sourds en fonction des variables : parents entendants, recours à la communication manuelle, et résultats scolaires. 324 enfants sourds entre 6 et 10 ans passèrent 2 tests: le "Matching familiar figure test" et le "Draw-a-man test". Les enfants sourds de parents sourds ont des scores significativement plus élevés de 3 ou 4 points que les enfants sourds de parents entendants. Plus l'enfant a été exposé jeune à la communication manuelle, plus ses réponses sont abondantes, moins il fait d'erreurs, et moins il met de temps à dessiner un homme entier.

- 26 - JORDAN (I. King) and BATTISON (Robbin).- A Referential Communication Experiment with Foreign Sign Languages.- Sign Language Studies, 10, Spring 1976, pp. 69-80.

- 27 - KIMURA (Doreen) and BATTISON (Robbin) and LUBERT (Barbara).- Impairment of Nonlinguistic Hand Movements in a Deaf Aphasic.- Brain and Language, 3, n° 4, Oct. 1976, pp. 566-571.

- 28 - KOH (Tong-He).- Cognitive and Social Development of Post Rubella Deaf Children of Preschool Ages : A Follow-up Study.- Proceedings of the Annual Convention of the American Psychological Association, 7, n° 2, 1972, pp. 705-706.

Estimation de 17 enfants sourds (nés après une rubéole de la mère,) suivis pendant 3 ans, montrant que leur développement perceptuel, cognitif, intellectuel et social est comparable, voire meilleur, que celui des enfants entendants normaux pendant la période préscolaire. On peut penser qu'une intervention précoce, l'utilisation d'une méthode de communication combinée et l'amélioration des capacités de communication des mères sont les facteurs importants qui amènent à ces résultats. Cependant, à l'âge de 5 ans le développement de ces enfants fut marqué par un déclin léger mais suffisant pour qu'on le remarque. Ce qui indique les difficultés possibles chez ces enfants lorsqu'ils atteignent un stade plus élevé dans le développement conceptuel.

- 29 - OLSON (Jack R.).- A Case for the Use of Sign Language to Stimulate Language Development During the Critical Period for Learning in a Congenitally Deaf Child.- American Annals of the Deaf, 117, n° 3, June 1972, pp. 397-400.
- 30 - SILVER (Rawley A.).- The Question of Imagination, Originality, and Abstract Thinking by Deaf Children.- American Annals of the Deaf, June 1977.

Quand les instruments non verbaux sont utilisés afin d'évaluer l'imagination, l'originalité et la pensée abstraite, on s'aperçoit que les enfants sourds ne sont pas à la traîne des enfants entendants. Les instruments non verbaux utilisés dans ces études comprennent dessins et peintures faits dans des classes expérimentales d'art. La population sourde égale la population entendant et souvent l'excelle comme le montrent les mesures du "Torrance Test of Creative Thinking" et les tableaux d'échelle d'évaluation conçus par les professeurs et les autres spécialistes de l'éducation. L'art ne sert pas seulement à évaluer des capacités, il est aussi nécessaire pour remédier au développement du concept d'espace, de classe et d'ordre séquentiel. Les tâches furent élaborées à partir d'expériences de Jean PIAGET ou Jérôme BRUNER et sont utilisées comme prétests ou posttests. Les analyses statistiques montrent des gains significatifs dans les compétences cognitives et créatives.

- 31 - SIPLE (P.) and BELLUGI (U.).- Memory for Non-Semantic Attributes of American Sign Language Signs and English Words.- Journal of Verbal Behavior, 16, 1977, pp. 561-574.
- 32 - TOMLINSON-KEASEY (C.) and KELLY (Ronald R.) .- The Development of Thought Processes in Deaf Children.- American Annals of the Deaf, 119, December 1974., 693-700.

- 33 - VANDERWOUDE (Kenneth).- Problem Solving and Language.- Archives of General Psychiatry, 23, n° 4, October 1970, pp. 327-342.

Essais pour combiner l'approche méthodologique indiquée par H. Furth et M. Vernon dans une étude sur les processus de résolution de problèmes. L'hypothèse était qu'il n'y aurait pas :

- a) de différence au niveau des processus de résolution des problèmes utilisés par deux groupes de mêmes caractéristiques, l'un d'enfants entendants et l'autre d'enfants sourds,
- b) d'interaction entre langage et aptitude à résoudre les problèmes.

18 enfants sourds (groupe non verbal) et 18 enfants entendants (groupe verbal) furent choisis selon des caractéristiques communes (âge, sexe, et Q.I.). Les résultats confirmèrent l'hypothèse et indiquent que les deux groupes utilisent des tactiques similaires afin de résoudre les problèmes.

- 34 - VENDRYES.- Langage oral et langages par gestes.- Journal de Psychologie Normale et Pathologique, 1950.

- 35 - VERNON (M.Cay).- Relationship of Thought , Language, and Nonverbal Communication to Reading.- Thirty-Sixth Yearbook : Claremont Reading Conference, Claremont, California, 1972, pp. 137-149.

- 36 - VERNON (McCay).- Language Development Relationship to Cognition, Affectivity and Intelligence.- Canadian Psychologist, 13, n° 4, October 1972, pp. 360-374.

En étudiant attentivement les enfants sourds congénitaux, on peut décrire les effets du développement du langage et des privations environnementales sur les facultés cognitives, l'affectivité et l'intelligence. De ce relevé de littérature au sujet de la communication verbale et non verbale, l'auteur conclut :

- a) que le langage verbal n'est pas nécessaire pour la pensée (cognition),
- b) que le procédé médiateur de la pensée n'est pas un système de symboles verbaux,
- c) que le langage verbal n'est pas le moyen de communication premier du pré conscient, de l'inconscient ou du matériel affectif,
- d) que les stimulations linguistiques et les "input" environnementaux qui en résultent ne sont pas les premières variables dans la détermination du Q.I.

- 37 - VERNON (McCay).- Sociological and Psychological Factors Associated with Hearing Loss.- Journal of Speech and Hearing Research, 12, n° 3, September 1969, pp. 542-563.

Recherches existantes sur les conditions psychologiques et sociologiques des sourds sévères. Ces données révèlent un potentiel intellectuel et des capacités cognitives distribuées essentiellement normalement. Cependant, les données sur les réussites scolaires et le niveau des connaissances professionnelles indiquent que la population des déficients auditifs est de beaucoup au-dessous de la moyenne nationale. Ces données sur les réussites tranchent avec les résultats sur les potentiels.

L'échec de la réadaptation et de l'éducation orale pour fournir les programmes et les opportunités appropriées est considéré comme étant la raison première de ce décalage. Plus spécifiquement, des recherches indiquent que l'adhésion à une éducation rigide, à une méthodologie d'enseignement limitée à la parole, à l'amplification, la lecture labiale et à des symboles imprimés, au lieu de celle qui utilise des techniques en conjonction avec la dactylographie et la langue des signes, a diminué les progrès éducatifs de l'enfant sourd en limitant ses chances d'apprendre.

Afin de mettre sur pied des programmes de réadaptation et d'éducation réalistes, les spécialistes doivent être familiarisés avec les résultats : c'est-à-dire avec l'adulte sourd, les données sur les modèles de mariage, les associations, les maladies mentales et la communication parmi les déficients auditifs. Certains mythes, comme celui du "monde des entendants contre le monde des sourds" y sont discutés.

- 38 - VERNON (McCay) and MILLER (William G.).- Language and Nonverbal Communication in Cognitive and Affective Processes.- Psychoanalysis and Contemporary Science, 73, n° 2, pp. 124-135.
-

b) ASPECTS SOCIAUX

- 39 - BOUVET (Danielle).- Les Sourds au Danemark.- Rééducation Orthophonique, 98, 1977, pp. 513-538.

Un point de vue important sur les sourds et la surdité, celui des sourds eux-mêmes.

- 40 - CARBIN (Clifton F.).- Two Way Communication Between Deaf Child and Adult : A Deaf Professional's Perspective.- Deaf American, 27, n  9 , May 1975, pp. 15-16.

- 41 - DALGLEISH (Barrie).- Communication Preference and the Social Conditions of Language Learning in the Deaf.- American Annals of the Deaf, 120, n  1, February 1975, pp. 70-77.

Les recherches sur la communication parentale montrent que la plupart des parents sont incapables de signer   moins qu'ils ne soient sourds eux-mêmes. S'ils utilisent la communication manuelle, les gestes utilisés sont généralement non-linguistiques. Les professeurs et les éducatrices utilisent, en général, les modes de communication utilisés par les parents. Cette situation impose   l'enfant une double privation. En effet, celui-ci n'est pas seulement privé,   cause de son handicap physique, d'un modèle auquel il puisse se référer pour l'apprentissage du langage parlé, mais de plus,   cause des circonstances sociales indiquées plus haut, il manque d'un modèle adulte pour l'acquisition de son langage manuel.

- 42 -. Deafpride Papers : Perspectives and Options.- Washington, D.C. : Deafpride, Inc., 2010 Rhode Island Avenue, N.E., Washington, D.C. 20018, U.S.A.: 1976.

Un recueil de 7 textes des trois co-fondatrices de Deafpride. Deafpride où militent essentiellement des personnes sourdes et des parents d'enfants sourds, est un organisme luttant pour les droits des personnes sourdes et notamment leur droit   l' ducation. Une linguiste sourde indique ce que représente d'avoir pour langue une langue dont on vous a appris   avoir honte, et comment la fierté de soi et l'acceptation de soi comme personne sourde passent nécessairement par la fierté de sa langue. Dans un texte programmatique détaillé, établissant un parallélisme rigoureux entre l'enseignement des enfants sourds et la nouvelle politique concernant l'éducation des minorités linguistiques, elle préconise un mode d'enseignement allant au-delà de la communication totale qui tend   se généraliser depuis quelques années : elle prône une éducation véritablement bilingue avec un enseignement en langue américaine des signes donné par des adultes sourds et un enseignement anglais donné par des entendants.

La mère d'un enfant sourd analyse la dépossession de rôle dont sont victimes les parents d'enfants sourds de la part des spécialistes. Centrés sur la surdité de l'enfant, ils ne peuvent concevoir la famille comme un tout. Un enfant sourd est simplement un enfant qui se trouve être sourd : il est d'abord un enfant. Cet appel aux parents pour qu'ils reprennent leurs droits dans l'éducation de leur enfant, se double d'une invitation pressante auprès des adultes sourds pour qu'ils les aident   aider leur enfant.

- 43 - DIPIETRO (Lorraine) editor.- Guidelines on Interpreting for Deaf Blind Persons.- Washington, D.C. : Gallaudet College, Public Service Programs, 1978, 28 p.
- 44 - GREENBERG (Joanne).- In This Sign.- New York :Avon Books, 1970.
- 45 - JACOBS (Leo).- A Deaf Adult Speaks Out.- Washington, D.C. : Gallaudet College Press, 1974, p.

A partir de sa vaste expérience du monde des sourds, (N  sourd, de parents sourds, marié   une sourde et ayant enseigné pendant près de trente ans les mathématiques   des enfants sourds) l'auteur fait les observations suivantes :

- sur la condition du sourd dans la société. Les sourds sont, comme les Noirs, les Italiens et les Portoricains aux U.S.A., les membres d'un groupe opprimé. C'est ce statut de minoritaires qui les handicape, plus que leur surdité. Les sourds américains ont récemment obtenu de nouveaux droits. Ils ne les doivent ni   la communication totale, ni   la technologie de pointe, ni   l'amélioration des prothèses. Ils le doivent   ce qu'ils ont commencé   prendre eux-mêmes en charge les institutions et les programmes qui les concernent. D'où certaines réformes libératrices. Mais même aux U.S.A., les sourds ne sont pas encore considérés comme des citoyens   part entière
- Au sujet de l'éducation des enfants sourds. On a l'habitude de dire que si on donne le choix aux sourds, ils choisiront la voie de la facilité, c'est- -dire la langue des signes. L'auteur pense que ce sont les enseignants et les parents qui, par leur refus d'utiliser cette langue, ont choisi le chemin le plus facile. Ils forcent les enfants sourds   franchir tout le parcours qui les sépare d'eux au lieu de les rencontrer   mi-chemin. Selon lui, l'aspect le plus répréhensible de l'oralisme est la répression   laquelle il soumet l'enfant sourd. Ses résultats n'en justifient pas le prix. Le taux des victimes est trop élevé.

- Sur l'oralisme. L'auteur souligne qu'aucun sourd adulte ne s'oppose à la parole et à la lecture labiale. Ce qui différencie les sourds des oralistes, c'est leurs priorités. Pour les sourds la parole et la lecture labiale sont utiles. Mais ils estiment que pour que les enfants sourds puissent atteindre le niveau d'éducation correspondant à leurs aptitudes et à leurs besoins, une communication libre et aisée est plus importante encore. Or les enfants sourds ont droit aux mêmes possibilités d'éducation que les enfants entendants.
- Sur la communication totale. Aux U.S.A., la grande majorité des sourds, ainsi que l'Association Nationale des Sourds, revendiquent la communication totale avec de plus en plus de succès. Celle-ci n'est pas une méthode d'enseignement, mais plutôt une philosophie, un point de vue empreint de tolérance et de sensibilité aux besoins des enfants sourds. L'idée de base de la communication totale est qu'on ne doit sacrifier aucun moyen, ou combinaison de moyens, pour permettre de faire passer 100% du message entre l'enfant sourd et son milieu. Par définition, elle inclut toutes les méthodes : la parole, la lecture labiale, le mime, la langue des signes, la dactylologie, la langue écrite, l'appareillage, le dessin et tout autre moyen de communiquer. De cette manière, l'enfant sourd n'est pas limité dans sa communication à un seul moyen qui lui serait artificiel et contraignant.

En appendice, la transcription d'une discussion de groupe en langue des signes et plusieurs textes écrits par d'autres sourds complètent le texte de L. JACOBS.

46 - Journal of Rehabilitation of the Deaf, 7, n° 3, January 1974.

Tous les articles dans ce numéro spécial concernent l'inter-prétariat en langue des signes.

- 47 - MEADOW (Kathryn).- Aspects sociaux de la surdité durant les années de scolarisation.- in Proceeding of the VII World Congress of the World Federation of the Deaf. Silver Spring, Maryland : National Association of the Deaf, 1976, pp. 362-364.
- 48 - MOTTEZ (Bernard).- Les paradoxes de la politique d'intégration : la communauté des sourds.- in Santé, médecine et sociologie, Paris, C.N.R.S., 1978, pp. 285-292.

- 49 - MOTTEZ (Bernard).- A s'obstiner contre les déficiences, on augmente souvent le handicap : l'exemple des sourds.- Sociologie et Société, Montréal, 1, 1977, pp. 20-32.

La déficience et le handicap sont les deux faces d'une même réalité. La déficience est le côté physique. Le handicap est le côté social. L'auteur appelle conventionnellement handicap l'ensemble des rôles sociaux interdits à un individu en raison d'une déficience. Il n'existe pas de relation directe entre la déficience et le handicap. Ce qui n'est qu'une déficience sans conséquences majeures dans telle société ou dans tel contexte peut devenir un lourd handicap ailleurs. Le handicap peut donc être réduit de deux manières :

- a) *par une action en direction de l'individu, visant à réduire la déficience,*
- b) *par une action en direction de la société visant - par une transformation des normes et de l'organisation sociales - à réduire le handicap.*

Prenant l'exemple des sourds, l'auteur montre en quoi une action centrée sur la déficience peut avoir pour conséquence d'augmenter le handicap.

- 50 - PADDEN (Carol) and MARKOWICZ (Harry).- Etudes des conflits culturels entre les communautés de sourds et de personnes qui entendent.- Proceeding of the VII World Congress of the World Federation of the Deaf.- Silver Spring, Maryland : National Association of the Deaf, 1976, pp. 411-413.

Les auteurs présentent une recherche portant sur un groupe d'étudiants qui ont commencé leur première année à Gallaudet College sans avoir eu de contacts antérieurs avec d'autres sourds, et qui ne connaissaient, par conséquent pas la langue des signes. Certains problèmes et conflits rencontrés par ces étudiants durant leur période d'adaptation à une nouvelle communauté sont présentés, ainsi que quelques stratégies employées par ceux-ci dans leur effort d'adaptation. Les étudiants du groupe expérimental ont subi une exclusion lorsqu'ils sont arrivés à Gallaudet. La communauté des sourds, comme tout groupe minoritaire, ne permet des associations intimes avec ses membres que si l'individu manifeste un comportement et une compétence linguistique appropriée.

- 51 - POKORNY (D.H.).- Entendre avec les Yeux. (Extraits des actes du premier séminaire oecuménique de formation pour responsables chrétiens travaillant parmi les sourds).- Genève : Editions Labor et Fides, 1972.
- 52 - QUIGLEY (Stephen) (editor). Interpreting for Deaf People. Washington D.C. : U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Social and Rehabilitation Service, 1965, 140 p.

- 53 - SPRADLEY (Thomas) and SPRADLEY (James).- Deaf Like Me.- New York, Random House, 1978.

*L'histoire vraie d'un couple, parents d'un enfant sourd.
Les difficultés de la vie quotidienne racontées par le
père et l'oncle de l'enfant.*

- 54 - VERNON (M.) and MAKOWSKY (B.).- Deafness and Minority Group Dynamics.- Deaf American, 21, 1969, pp. 3-6.
- 55 - WILBUR (R.B.).- The Linguistics of Manual languages and manual systems.- in Lloyd, L.L. (editor), Communication Assessment and Intervention Strategies, Baltimore : University Park Press.
- 56 - WILBUR (R.B.).- American Sign Language and Sign Systems : Research and Applications. Baltimore : University Park Press, à paraître.
-

c) SANTE MENTALE

- 57 - BEST (Patrik K).- A Review of Deafness and Mental Health : A Development Approach.- Journal of Rehabilitation of the Deaf, 7, n° 2, October 1973, pp. 15-22.

Analyse des effets possibles de la surdité sur la santé mentale ,

- 1)   partir de la théorie des 8 stades de développement d'ERIKSON,
- 2) du résultat d'une enquête sur la santé mentale de l' cole pour les sourds de Californie.

L'accent est mis sur les conséquences de l'absence de gratification dans les échanges réciproques dans la communication durant les premières années de l'enfant sourd.

L'enquête indique : qu'on trouve généralement la meilleure image de soi chez l'enfant sourd de parents sourds, que les enfants sourds de parents entendants qui suivent des cours utilisant la communication totale ont les meilleurs résultats scolaires.

- 58 - CANTOR (Dorothy) and SPRAGINS (Anne).- Delivery of Psychological Services to the Hearing-Impaired Child in the Elementary School.- American Annals of the Deaf, 122, n° 3, June 1977, pp. 330-336.

Il n'y a pas eu aux U.S.A. de programme définissant le rôle des psychologues scolaires auprès des enfants sourds. (Il y a 67.000 enfants sourds dans les écoles primaires). Cet article analyse de façon détaillée les outils et les techniques (ex : interprétariat spécial, et compléments nécessaires pour l'administration des tests standardisés) dont les psychologues scolaires ont besoin afin d'apporter les services appropriés   la population des déficients auditifs. Les psychologues peuvent, grâce   ces techniques, étendre leur habileté, leur connaissance et leurs compétences dans différents domaines :

- a) l'évaluation de l'intelligence, de l'intégration visuo-motrice et du développement émotionnel,
- b) la planification de l'éducation,
- c) counseling.

On indique les limitations du travail d'un psychologue qui ne serait pas entraîné   la communication manuelle.

- 59 - CHOUGH (Steven K).- Challenge of Psychiatric Social Work With the Deaf.- Journal of Rehabilitation of the Deaf, 3, 4, April 1970.- pp. 7-25.

- 60 - CLAYTON (Lynette) and ROBINSON (Luther D.).- Psychodrama With Deaf People.- American Annals of the Deaf, 116, n° 4, August 1971, pp. 415-419.

Les études concernant le psychodrame montrent que celui-ci est particulièrement bien adapté aux malades sourds parce-qu'il leur permet de s'exprimer totalement et spontanément. Il peut être utilisé aussi bien avec des patients sourds qu'avec des patients entendants ne parlant pas. Le thérapeute qui utilise cette technique recourt à une variété de méthodes de communication : vocale, lecture labiale, langue des signes, dactylogologie et jeu théâtral. Les différents rôles thérapeutiques utilisés pour accomplir les changements de comportements y sont discutés.

- 61 - DENMARK (John) and WARREN (Frank).- A Psychiatric Unit for the Deaf.- British Journal of Psychiatry, 120, n° 557, April 1972, pp. 423-428.

Cet article décrit une unité de 26 lits pour patients sourds, la seule de ce genre en Angleterre. Les services doivent être atypiques du fait que les sourds profonds d'âge prélingual sont un groupe minoritaire ayant des problèmes de communication, de maturation et d'adaptation qui leur sont propres. Les patients ont souvent souffert de l'isolement et peuvent présenter des problèmes de comportement et d'adaptation. Généralement, ils manquent de maturité, ils sont égocentriques, ou ont des personnalités explosives.

Le langage, les capacités orales, la connaissance générale, les réussites éducatives, et les notes de travail sont généralement insatisfaisants. Il est commun de retrouver chez ces patients des relations familiales perturbées et une mauvaise intégration sociale.

Ceci suggère que l'on peut attendre de grands bénéfices d'un environnement thérapeutique dont le but serait une prise de conscience de soi et une augmentation de la maturité sociale. Pour cela, le personnel doit être capable d'utiliser la communication manuelle.

- 62 -.Gallaudet Today : Mental Health and Deaf Persons.- Washington, D.C. : Gallaudet College, Office of Alumni and Public Relations, Fall 1978, 52 p.
- 63 - RAINER (J.D.) and ALTSHULER (K.Z.).- Comprehensive Mental Health Services for the Deaf.- New York : Columbia University, 1967.
- 64 - RAINER (J.D.) .- The Role of Communication in the Emotional and Social Development of the Deaf.- Fifth Congress of the World Federation of the Deaf, Warsaw : Polish Scientific Publishers, 1970.

- 65 - ROBINSON (Luther).- Sound Minds in a Soundless World.- Washington D.C. : U.S. Department of Health, Education and Welfare, Public Health Service, 1978, 147 p.
- 66 - ROBINSON (Luther (Editor).- Mental Health in Deafness.- Washington, D.C. : St Elisabeth's Hospital, 1977, 136 p.
- 67 - STOKOE (William) and BATTISON (Robbin).- Sign Language, Mental Health, and Satisfying Interaction.- Gallaudet College, Linguistics Research Laboratory, Washington, D.C., 1975, 26 p.

Le point de vue présenté par les auteurs s'oppose à celui qui consiste à voir la surdit e comme une pathologie qui atteint l'individu entier. Au lieu de se centrer sur la surdit e en soi, ils s'int eressent aux personnes sourdes elles-m emes et, en particulier,  a leur communication et  a leur comportement social. Ils pensent que l'individu sourd doit être consid er e non pas comme quelqu'un   qui il manque quelque chose, mais comme quelqu'un qui a d u apprendre d'autres moyens de recevoir une information sur le monde, d'autres capacit es pour survivre, et d'autres r egles d'interaction. Cette diff erence est capitale pour le passage des tests, l' evaluation, le diagnostic et la th erapie dans le cadre des services de sant e mentale pour les sourds.

- 68 - VERNON (McCay).- Mental Health, Deafness, and Communication.- Demana, 2, 1974, pp. 7-11.
-

III - EDUCATION

- 69 - ALEXANDER (Kenneth R.).- Forgotten Aspects of Total Communication.- American Annals of the Deaf, 123, n° 1, February 1978, pp. 18-21.

Cet article montre que certaines écoles pour les sourds qui portent le label "Communication Totale" répondent à des critères insuffisants pour leur permettre de porter un tel label. L'article explore certains côtés de la communication totale qui ont été négligés. De plus, l'auteur donne un avertissement sur les effets possibles à long terme et les problèmes possibles auxquels les professionnels peuvent avoir à faire face à cause de ces négligences et à cause du manque d'uniformité dans la mise en oeuvre des programmes de communication totale.

- 70 - BABBIDGE (H.).- Education of the Deaf in the U.S.- Report of the Advisory Committee on Education of the Deaf, Washington, D.C. : U.S. Government Printing Office, 1965.

- 71 - BOUILLON (J.P.) .- Compte Rendu d'une visite au Gallaudet College (21 Juillet - 5 Août 1978).- Ron. Paris 1978.

- 72 - BOURIGAULT (Gerard).- Langage gestuel et communication.- Communiquer, 34, Décembre 1977, pp. 6-13.

- 73 - BOUVET (Danielle).- L'Education de l'enfant sourd et l'acquisition du langage.- Rééducation Orthophonique, n° 100, 1978, pp. 125-132.

Une proposition de "bilinguisme précoce" (langue des signes plus langue orale) pour l'enfant sourd afin que les conditions d'apprentissage du langage - "bain de langage" et "plaisir d'être compris"-puissent être réalisées pour lui comme pour tout enfant à une époque reconnue déterminante pour cette acquisition : les premières années de l'enfance. (M. Battitson)

- 74 - BOUVET (Danielle).- Pédagogie de l'enfant sourd : réflexions à partir de l'oeuvre de M. Degérando.- Rééducation Orthophonique, n° 96, 1977, pp. 315-333.

Cet article présente l'oeuvre de Degérando, Administrateur de l'Institut Royal des Sourds-Muets, écrite en 1827 : "De l'Education des Sourds-Muets de naissance". Tout au long des trois grandes parties de cet ouvrage traitant des principes pédagogiques, de l'histoire de "l'art d'instruire les sourds-muets" et des recherches pour améliorer cet "art", on découvre une réflexion d'une actualité brillante sur le sourd et son droit à la différence, "son vrai langage conventionnel" (celui des signes), l'absolue nécessité d'y recourir pour établir avec lui une véritable communication et permettre un développement intellectuel et affectif harmonieux. (M. Battitson).

75 - BOUVET (Danielle).- Le droit de l'enfant sourd à la langue maternelle.- 15 p. à paraître.

76 - BRAINERD (Susan H.).- Are Audiologists Strict Oralists.- American Annals of the Deaf, 120, n° 5, October 1975.

Il s'agit là d'un compte rendu des résultats d'une enquête auprès d'audiologistes qui montre que la majorité d'entre eux ne sont pas strictement oralistes. Une conclusion qui réfute la classification traditionnelle des audiologistes sur les controverses soulevées par la méthodologie de la communication dans le cas de surdité.

La majorité de ceux qui répondirent à cette enquête favorisèrent la communication manuelle dans la plupart des programmes oraliste et entendant.

77 - BRILL (Richard G.).- Total Communication as a Basis of Educating Prelinguistically Deaf Children.- Communication Symposium : March 13, 1970, Maryland School for the Deaf, Frederick, Maryland, pp. 7-14.

78 - CACCAMISE (Frank) and BLASDELL (Richard).- Reception of Sentences Under Oral-Manual, Interpreted and Simultaneous Test Conditions.- American Annals of the Deaf, August 1977.

79 - CICOUREL (Aaron V.) and BOESE (Robert J.).- Sign Language Acquisition and The Teaching of Deaf Children : Part. I.- American Annals of the Deaf, 117, n° 1, February 1972, pp. 27-33.

CICOUREL (Aaron) and BOESE (Robert J.).- Sign Language Acquisition and the Teaching of Deaf Children : Part. II.- American Annals of the Deaf, 117, n° 3, June 1972, pp. 403-411.

Cet article discute des problèmes éducatifs des enfants sourds ou entendants nés de parents sourds et il fait le point sur les résultats concernant langage et culture. La langue des signes y est discutée par rapport à la grammaire générative transformationnelle et aux travaux faits en socio-linguistique. Les fondements théoriques du développement du langage et la communication y sont discutés.

80 - CRAIG (W.N.).- Effects of Preschool Training on the Development of Reading and Lipreading Skills of Deaf Children.- American Annals of the Deaf, 199, 1964, pp. 280-296.

81 - DREILLARD (J.N.).- Langage gestuel et communication totale.- Revue Générale de l'Enseignement des Déficiants auditifs et Liaisons, avril 1976.

- 82 - Educating Deaf Children .-The Total Approach.- California : Santa Ana Unified School District, 1971, 21 p.

Description de l'utilisation de la communication totale dans l'éducation d'enfants d'âge préscolaire et d'élèves de l'école primaire, dans le programme pour les déficients auditifs de l'école de Santa Ana. La communication totale est expliquée comme étant l'apprentissage de l'audition, de la parole, de la lecture labiale et de la langue des signes. Certains aspects du programme décrit se rapportent à la préparation des parents et à l'enseignement en communication totale, au grand nombre de visiteurs de l'école, à la question la plus souvent posée par les visiteurs, aux activités durant les trois dernières années qu'elles s'adressent aussi bien aux enfants entendants qu'aux enfants déficients auditifs, aux "Achievements Tests", à la réaction des professeurs à la communication totale, à la réaction des parents des enfants entendants engagés dans le programme, aux réactions psychologiques des enfants mal-entendants à la communication totale et aux observations du directeur au sujet du programme. Le programme a été jugé très positivement par tous les participants.

- 83 - FURFEY (Paul Hanly).- Total Communication and the Baltimore Deaf Survey.- American Annals of the Deaf, 119, n° 4, August 1974, pp. 377-382.

Afin de déterminer dans l'éducation l'efficacité de la méthode orale et de la communication totale, on a pris au hasard un échantillon de 137 sourds de Baltimore qui avaient été dans des écoles spéciales pour sourds ou qui étaient membres d'associations. Les sujets ayant été dans un internat utilisant la communication totale étaient atteints d'une perte d'audition plus grave mais communiquaient aussi bien avec les entendants et largement mieux avec les autres sourds par opposition à ceux qui avaient été dans un externat utilisant l'oralisme. Les résultats révélèrent aussi que les personnes ayant les plus hautes performances dans la communication avec les entendants étaient les sourds atteints de surdité après l'acquisition ou les individus ayant d'importants restes auditifs, que la communication manuelle était importante dans la socialisation grâce à la vie de club et aux activités religieuses et que les élèves allant dans les écoles utilisant les méthodes oralistes faisaient des progrès minimaux dans les sujets scolaires et se maintenaient dans un isolement dû à leur échec à apprendre, soit le langage oral, soit la communication manuelle.

- 84 - GARRETSON (Mervin D.).- Total Communication.- Volta Review, 78, n° 4, May 1976, pp. 88-95.

L'auteur développe le concept de communication totale, examine les éléments oraux et manuels dans le processus de communication et présente les résultats des recherches sur les programmes de communication totale pour les sourds aux U.S.A. Il propose des programmes de communication totale qui renforcent le programme audio/oral en planifiant des périodes de classes séparées et des périodes individuelles pour l'apprentissage auditif, la lecture labiale, et la parole.

- 85 - GOLDBERG (Philip) and BORDMAN (Marcia).- The ESL Approach to Teaching English to Hearing-Impaired Students.- American Annals of the Deaf, 120, n° 1, 1975, pp. 22-27.

- 86 - HOEMANN (Harry W.) and ANDREWS (Car E.) and FLORIAN (Vicky A.) and HOEMANN (Shirley A.) and JENSEMA (Carl J.).- The Spelling Proficiency of Deaf Children.- American Annals of the Deaf, October 1976.

Des tests de dactylographie passés à l'école pour les sourds de Floride confirment les résultats d'études antérieurs, à savoir : que les adolescents sourds épellent très bien. Le champ de ces études fut élargi par l'introduction dans la participation aux tests d'enfants de 6 ans.

Exception faite de mots dont la difficulté correspond à un niveau de 6 ou 5ème, l'enfant sourd épelait aussi bien ou mieux que les normes observées chez les entendants. Les erreurs phonétiques étaient rares. Les capacités précoces à épeler des enfants sourds suggèrent que la déficience linguistique traditionnellement imputée aux enfants sourds doit être attribuée à leur environnement linguistique puisqu'ils sont capables d'acquérir spontanément les règles qui leur sont accessibles.

- 87 - JORDAN (I.K.) and GUSTASON (Gerilee) and ROSEN (Roslyn).- Current Communication Trends at Programs for the Deaf.- American Annals of the Deaf, 121, n° 6, 1976, 527-532.

- 88 - KLOPPING (Henry W.E.) .- Language Understanding of Deaf Students Under Three Auditory-Visual Stimulus Conditions.- American Annals of the Deaf, 117, n° 3, June 1972, pp. 389-396.

Dans cet article est étudié le niveau de compréhension du langage par des élèves sourds d'un internat. Pour faire cette étude on utilisa trois sortes de stimulus : lecture labiale avec voix, la méthode Rochester (dactylographie avec voix) et la communication totale. Comme sujets on a pris 30 élèves sourds, âgés de 13 et 20 ans. On s'aperçut qu'avec la communication totale on avait les résultats les meilleurs au niveau de la compréhension (76%), suivi par la méthode Rochester (55%). La lecture labiale accompagnée de voix était la méthode la moins adaptée à la communication (35%).

- 89 - KOHL (Herbert R.).- Language and the Education of the Deaf.- New York, Center for Urban Education, 1966.
- 90 - KOPCHICK (Eleanor).- Maistreaming Deaf Students Using Team Teaching.- American Annals of the Deaf, June 1977.

L'auteur nous propose un exposé sur un programme de co-éducation dont les participants venaient de l'école de Maryland pour les sourds et d'une école primaire publique. Ce programme est unique en ce qu'il utilise une équipe enseignante plutôt qu'un tuteur-interprète dans le but d'enseigner des entendants et des sourds dans la même salle de classe. Avant d'établir ce programme, on donna possibilité aux élèves et enseignants de l'école publique primaire de recevoir un enseignement de la langue des signes. Des visites eurent lieu entre les élèves et le personnel des deux écoles. Huit élèves sourds furent choisis pour participer à cette classe intégrée, la sélection fut basée sur certains critères comprenant : le niveau de maturité, les compétences sociales et les résultats des "Achievement test". En plus de l'instruction scolaire, de l'éducation artistique et de la gymnastique avec les entendants, une aide dans les domaines de la psychologie, de la parole et de l'audiologie, fut apportée aux élèves sourds par l'école de Maryland pour les sourds.

- 91 - LANE (Harlan).- L'Enfant sauvage de l'Aveyron.- Paris, Payot, 1978.
- 92 - LETOURNEAU (Nora) and YOUNG (Virginia).- Total Communication Shuffles Off to Buffalo.- American Annals of the Deaf, 120, n° 5, October 1975, pp. 493-496.

Cet article retrace la marche que suivit l'Ecole Ste Marie pour les sourds à Buffalo lors de la mise en oeuvre de leur programme de communication totale. Il comprend quelques lignes directrices générales quant à l'utilisation de la communication totale dans l'école ainsi que les études préparatoires en vue de la mise en oeuvre du programme pour une durée de 8 à 10 ans. On y trouve aussi des renseignements sur les mesures prises pour préparer les parents, le personnel et les étudiants.

- 93 - LITTLE (James A.).- (editor); Answers.- (Ron.) Santa Fe, New Mexico, U.S.A. : New Mexico School for the Deaf , 1970, 199 p.

Fait pour les parents d'enfants sourds, ce recueil est une compilation d'exposés et de recherches faites aussi bien par des sourds que par des entendants concernés par l'enfant sourd. Les articles des parents racontant leurs expériences personnelles sont mises en avant. Des exposés par des spécialistes et des professeurs sont faits à l'adresse des parents. Ces exposés traitent de différentes questions telles que la psychologie de l'éducation pour les sourds et la communication totale avec l'enfant sourd préscolaire, la parole, la lecture labiale, l'apprentissage auditif, et les aspects audiolologiques de la surdité.

- 94 - LITTLE (James A.).- Total Education for Deaf Preschoolers : The New Mexico Approach.- Peabody Journal of Education, 51, n  3, April 1974, pp. 198-202.

Cet article décrit le programme d'une  cole libre de New Mexico pour les sourds. Il s'agit d'un programme d'éducation totale pour 55 enfants sourds répartis dans 5 villes. Ces enfants sont d'âge préscolaire et au stade prélingual. Le programme doit les suivre jusqu'  l'âge de 21 ans.

On y trouve discutée l'histoire du programme qui subit quelques changements :

- a) *l'âge d'entrée étant de 5 ans au début du programme a été ramené plus tard   un âge aussi jeune que possible,*
- b) *l'utilisation de l'éducation totale afin de tirer avantage des stades de développement précoces,*
- c) *des classes pour les parents en communication gestuelle.*

Les résultats font ressortir que le moyen de communication le plus adapté pour les sourds profonds pr linguaux est la langue des signes bien que le but soit de rendre l'enfant le plus oral possible.

- 95 - Mc CLURE (William J.).- The Rochester Method and the Florida School.- American Annals of the Deaf, 120, n  3, June 1975, pp. 331-340.
- 96 - Methods of Communication Currently Used in the Education of Deaf Children.- London, Royal National Institute for the Deaf, 1975, 158 p.
- 97 - MINDEL (Eugene D.) Deaf Education : A Child Psychiatrist's View, Peabody Journal of Education, 51, n  3, April 1974, pp. 153-161.

Un psychiatre d'enfants discute le programme de communication totale pour enfants sourds d'une  cole primaire exemplaire, les réactions des parents vis- -vis de l'enfant sourd et le rôle du professeur de l'enfant sourd. Il a

noté la lenteur du système éducatif à réaliser l'insuffisance de la méthode orale pour une communication adéquate du sourd. On y trouve décrit un programme qui utilise la communication totale avec 50 sourds allant de l'âge pré-scolaire jusqu'à un niveau de 7^{ème} et appartenant à une école primaire normale. Le programme comprend aussi une équipe de 16 membres : enseignants et support. Les réactions psychologiques des parents avant l'entrée de leurs enfants à l'école y sont décrites comme ravivant les griefs initiaux, entraînant des difficultés maritales et de la culpabilité. Les traits caractéristiques qui y sont décrits indiquent que les enfants sourds sentent que les entendants éprouvent vis-à-vis d'eux un sentiment négatif et de peur, que l'utilisation de leurs corps comme moyen d'expression risque d'être offensive pour les entendants et ils montrent que les enfants sourds ont besoin d'une éducation qui construise leur valeur personnelle.

98 - MINDEL (Eugene D.) and VERNON (McCay).- They Grow in silence.- Silver Spring, Maryland, U.S.A. : National Association of the Deaf, 1971.

Le but de ce livre est d'exposer la situation de l'enfant sourd et de sa famille. Pour présenter cette situation d'une façon qui soit tout à fait objective, les auteurs ont tenu à rendre compte de toutes les implications de la surdité. En s'appuyant sur une très grande documentation, ils traitent d'une façon claire et abordable, les sujets suivant : la réaction des parents devant la découverte de la surdité de leur enfant; la définition de la surdité, ses causes; les examens audiométriques, l'appareillage; le développement affectif, intellectuel, linguistique et social, l'éducation de l'enfant sourd; le statut des adultes sourds dans la société et leur comportement social.

Il ressort de ce livre, qu'il existe un écart dramatique entre les faits tels qu'ils sont dans la réalité et la façon dont ils sont interprétés par la société remplie de préjugés à l'égard de la surdité. C'est ainsi que les préceptes servant de base à l'éducation de l'enfant sourd, ont leurs racines dans ces a priori. La société traite d'une façon bien désinvolte une partie de ses membres qui auraient droit à beaucoup plus d'égards. Un des préjugés majeur est celui de la primauté donnée à la parole dans l'éducation de l'enfant sourd. Cet état de chose est établi sans tenir compte des besoins réels de l'enfant sourd. Pour lui, puisqu'il n'entend pas, la parole est une technique difficile qu'il exerce d'une façon artificielle. Sa communication naturelle est une communication gestuelle.

Celle-ci permet très tôt, aux environs du 9^{ème} mois, une communication entre le tout petit enfant, sa mère et les autres membres de la famille. C'est ainsi que la période critique et optimale des toutes premières années pour l'apprentissage du langage, peut être utilisée.

E.H. LENNEBERG a montré que si les capacités linguistiques ne sont pas développées au bon moment, la fonction linguistique ne peut s'épanouir totalement. Le geste permet au sourd de communiquer très tôt avec son entourage, alors que la parole seule ne le lui permet pas, car elle demande une technique à laquelle l'enfant en bas âge ne peut accéder aisément. Par la parole seule, les parents ne peuvent donner à leur tout petit enfant sourd les explications apaisantes et réconfortantes dont celui-ci a parfois grand besoin. C'est une expérience très douloureuse pour eux. Le recours à la langue des signes permet cette communication. De plus, ce recours donne la possibilité à l'enfant sourd d'accéder au langage (faculté de traduire sa pensée dans un système de signes) par un processus naturel, c'est-à-dire par une structuration progressive et active de ses énoncés.

Il a été démontré que les sourds ont les mêmes possibilités intellectuelles que les entendants. Cependant, leur réussite scolaire est très inférieure. Dans l'ensemble de la population des sourds, le niveau de lecture est dramatiquement bas, et leurs possibilités de communication par la langue écrite sont très réduites. Ceci met en échec le système actuel d'éducation des sourds trop exclusivement centré sur la parole. On tente, cependant, de continuer dans la même ligne en renforçant toujours la primauté de la parole et en refusant le recours aux signes. Les auteurs expliquent ce paradoxe par des motivations inconscientes : la communication gestuelle est tellement liée à des expériences archaïques enfouies dans l'inconscient que son utilisation peut faire réapparaître des pulsions refoulées depuis l'enfance. Cet état de chose rend la communication gestuelle indésirable pour ceux dont les conflits primitifs ne sont pas bien résolus. On voit ainsi comment le refus du geste n'a plus rien à voir avec l'enfant sourd, mais est dû à des phénomènes inconscients. (D. Bouvet).

- 99 - MOORES (Donald F.).- Educating the Deaf: Psychology, Principles, and Practices.- Boston, Massachusetts : Houghton Mifflin Company, 1978, 347 p.
- 100 - MOORES (Donald) and Others.- Receptive Abilities of Deaf Children Across Five Modes of Communication.- Exceptional Children, 40, n° 1, September 1973, pp. 22-28.
- 101 - MORKOVIN (Boris).- Experiment in Teaching Deaf Preschool Children in the Soviet Union.- Volta Review, 62, 1960, pp. 260-268.

Dans cet article on trouve une discussion sur la conception soviétique de l'apprentissage du langage, qui comprend l'apprentissage du langage actif et précoce d'un vocabulaire sans restriction. L'Institution de défectologie de Moscou se rendit compte que la méthode orale pure échouait mais en même temps ils s'opposèrent à l'utilisation de la langue des signes. On y trouve rapportées leurs études

expérimentales sur la dactylogogie comme aide à la communication, la lecture labiale, la lecture, la parole. Il semble que la méthode de dactylogogie fut une réussite parce qu'elle montrait le chemin par une communication sans restriction.

102 - MOTTEZ (Bernard).- Plaidoyer pour les signes.- Informations sociales, 10, 1968, pp. 56-57.

103 - NEWELL (Williams).- A Study of the Ability of Day-Class Deaf Adolescents to Comprehend Factual Information Using Four Communication Modalities.- American Annals of the Deaf, 123, n° 5, August 1978, pp. 558-562.

Quatre histoires furent racontées à 28 adolescents sourds participant à un programme pour les malentendants dans un internat de Minneapolis, Minnesota, en utilisant des modalités de communication orale, manuelle, simultanée et interprétée. L'analyse des données indique que les présentations simultanées et interprétées étaient supérieures aux présentations orale et manuelle quand elles mesuraient la compréhension au moyen d'un choix multiple de tests. Ces résultats confirment les résultats de Klopping [88], White et Stevenson [114] avec une population ayant de bonnes capacités de lecture labiale et une exposition limitée à la langue des signes avant leur engagement dans le présent programme.

104 - NIX (Gary W.).- Total Communication: A Review of the Studies Offered in Its Support.- Volta Review, 77, n° 8, November 1975, pp. 470-494,

Revue critique de 17 études les plus largement citées en faveur de la communication totale et mettant en évidence l'échec de l'oralisme. Les études sont réparties en trois groupes : études descriptives, expériences élaborées post facto et recherches expérimentales. On y trouve rapportée une évaluation et un résumé de chaque groupe.

105 - OWRID (H.L.).- Studies in Manual Communication With Hearing Impaired Children.- Volta Review, 73, n° 7, October 1971, pp. 428-438.

106 - PHILLIPS (W.D.).- Influence of Preschool Training on Achievement in Language Arts, Arithmetic Concepts, and Socialization of Young Deaf Children.- Doctoral Dissertation, Teachers College, Columbia University, 1963.

107 - POWER (D.J.).- Recent Developments in the Education of Hearing-Impaired Children.- Australian Journal of Early Childhood, 2, n° 3, September 1977 pp. 7-19.

Cet article considère trois points dans l'éducation des sourds :

(1) *Faut-il ou non utiliser avec le sourd un moyen de communication manuelle comme supplément à la communication orale ?*

- 2) Jusqu'à quel point les enfants sourds doivent-ils être intégrés dans les classes régulières ?
- 3) Les implications des théories modernes dans le domaine de la linguistique et de l'acquisition du langage et la façon dont elles interviennent dans le développement de celui-ci chez l'enfant sourd.

- 108 - RAWLINGS (Brenda W.) and TRYBUS (Raymond J.) .- Update on Postsecondary Programs for Hearing Impaired Students".- American Annals of the Deaf, 121, n° 6, December 1976, pp. 541-546.

En 1975 il y avait 43 programmes d'études supérieures mis au service de 2.900 étudiants déficients auditifs. Bien que 2/3 des programmes soient en service depuis moins de 5 ans, plus de 5.000 déficients auditifs sont sortis diplômés de ces programmes. Des services d'accueil sont offerts aux étudiants déficients auditifs : interprètes, classes spécialement conçues pour les sourds, service de polycopiés.

(Aujourd'hui il y a plus de 70 programmes aux U.S.A. et au Canada).

- 109 - SCHEIN (J.D.) and BUSHNAQ (S.).- Higher Education for the Deaf in the United States - a Retrospective Investigation.- American Annals of the Deaf 107, 1962, pp. 416-420.

- 110 - VERNON (McCay).- Major Current Trends in the Education and Rehabilitation of Deaf and Hard of Hearing People.- Deaf American, 27, n° 2, October 1974, page 15.

L'auteur discute les 10 principales tendances en cours à propos de l'éducation et de la réhabilitation et il en vient à la conclusion que le travail qui est fait pour les enfants et les adultes sourds est de loin supérieur à celui fait il y a quelques années. La mise en oeuvre d'amélioration dans l'éducation (ex. : la communication totale, une intégration bien planifiée, et un meilleur interprétariat) donnerait aux sourds une meilleure chance qu'ils n'avaient auparavant. L'engagement des sourds et des parents des enfants sourds dans les prises de décision à travers leurs associations, leurs publications, et les efforts internationaux, est le facteur primordial conduisant à ces améliorations.

Les courants adverses comprennent :

- a) les procédures médicales qui provoquent un pourcentage plus élevé d'enfants sourds pluri-handicapés,
- b) la récession économique mondiale,
- c) les changements dans les modalités d'emplois qui ont un effet défavorable sur les sourds cherchant un emploi.

- 111 - VERNON(McCay).- Mind Over Mouth : A Rationale for Total Communication.- Volta Review, 74, n° 9, December 1972, pp.529-540.

Exposé raisonné pour une approche de la communication totale (comportant parole, lecture labiale, amplification, écriture, langue des signes, et dactylologie). Il est indiqué que les personnes sourdes, en tant que groupe, défendent vigoureusement la communication totale, mais que la plupart d'entre elles requrent une éducation strictement oraliste. Les programmes qui utilisent principalement l'amplification sont considérés comme inadéquats, parce qu'il semble que la plupart des enfants déficients auditifs ne peuvent comprendre la parole avec ou sans amplification. La communication totale fournit à l'enfant sourd un environnement de symboles linguistiques considéré comme la clé du développement du langage. Des recherches critiques comparant l'oralisme et la communication totale montrent que, dans les revues professionnelles, aucune recherche ne rapporte de résultats favorables à l'oralisme. L'oralisme est psychologiquement paralysant parce qu'il empêche les enfants de communiquer facilement avec leurs parents ou leur famille. Des opinions de psychologues et de psycholinguistes sont citées en faveur de la communication totale.

- 112 - VON DER LIETH (Lars).- Le Geste et la Mimique dans la Communication Totale.- Bulletin de Psychologie, 304, XXVI, 1972, pp. 5-9, 494-500.

- 113 - WHITE (Alfred).- The Effects of Total Communication, Manual Communication, Oral Communication and Reading on the Learning of Factual Information In Residential School Deaf Children.- Thèse non publiée, Michigan State University, 1972.

Cette étude, portant sur deux groupes déficients auditifs appartenant à deux internats différents, tente de découvrir les méthodes de communication qui permettraient à ces élèves d'assimiler le mieux possible les informations factuelles.

Les résultats obtenus suggèrent les conclusions suivantes :

- 1) les enfants déficients auditifs assimilent plus d'informations factuelles par l'intermédiaire de la lecture qu'au moyen de la communication orale ou de la communication totale,
- 2) les enfants déficients auditifs assimilent plus d'informations au moyen de la communication totale ou manuelle que la communication totale,
- 3) le recours à la parole dans la communication totale n'augmente pas la quantité d'informations assimilée par rapport à la communication manuelle pure,

- 4) *Que les enfants déficients auditifs soient d'un niveau de fonctionnement élevé, moyen ou bas, leur capacité à assimiler l'information au moyen de la communication orale est équivalente. Cependant, les enfants d'un niveau élevé ou moyen réussissent significativement mieux que les enfants ayant un bas niveau de fonctionnement lorsqu'on utilise la communication totale, la communication manuelle ou la lecture.*

114 - WHITE (Alfred) and STEVENSON (Vivian).- The Effects of Total Communication Manual Communication and Reading on the Learning of Factual Information in Residential School Deaf Children.- American Annals of the Deaf, 120, n° 1, February 1975, pp. 48-57.

IV - LINGUISTIQUEa) GENERALE

- 115 - BATTISON (Robbin).- Phonological Deletion in American Sign Language.-
Sign Language Studies, 5, October 1974, pp. 1-19.
- 116 - BATTISON (Robbin).- Lexical Borrowing in American Sign Language.-
Silver Spring, Maryland : Linstok Press, 1978, 240 p.

Cette étude porte sur des mots dactylogoïés qui subissent une restructuration "phonologique" (formationnelle) morphologique et sémantique d'une façon comparable aux restructurations dans les langues orales. Le résultat final ressemble à un signe en accord avec les critères formationnels établis pour la langue des signes américaine (ASL). Des signes empruntés sont examinés et comparés avec les signes ASL existants. Un examen des mots anglais dactylogoïés qui deviennent des signes amène à conclure que

a) les processus d'emprunt lexicaux et de restructuration en ASL sont similaires à ceux de la langue orale,

et

b) la restructuration de ces formes valident les processus et les contraintes dans la phonologie et la morphologie de l'ASL proposés sur des bases indépendantes. L'auteur indique également l'influence des facteurs sociaux sur les signes.

- 117 - BELLUGI (Ursula).- Attitudes envers le langage des signes : un changement est-il nécessaire ?-in Proceeding of the VII World Congress of the World Federation of the Deaf, Silver Spring, Maryland : National Association of the Deaf, 1976, pp. 269-273.

L'auteur examine certains aspects de la langue des signes américaine (ASL) qui montrent que cette langue a ses propres régularités grammaticales. C'est une langue dont la grammaire est adaptée spécialement pour la vision. Elle est capable de nuances d'expression très subtiles. Son évolution pour la vue plutôt que pour l'ouïe offre maintes références sur la nature même du langage humain. L'auteur conclut que les sourds devraient être fiers de la langue qu'ils ont développée.

- 118 - BELLUGI (U.) and KLIMA (E.S.).- Some Aspects of the Structure of American Sign Language.- in L. Liben (editor), Multidisciplinary Perspectives on the Development of Deaf Children : Theoretical and Applied Issues. New York: Academic Press, à paraître.

- 119 - BOUVET (Danielle).- Pédagogie de l'enfant sourd. Compte rendu du Symposium National sur la langue des Signes: Recherche et Enseignement.- Rééducation Orthophonique, 15, n° 97, 1977, pp. 419-441.(cf. Stokoe : (146) pour les actes du Symposium).
- 120 - CICOUREL (Aaron) and BOESE (Robert).- The Acquisition of Manual Sign Language and Generative Semantics.-Semiotica, 3, 1972, pp. 225-256.
- 121 - FISCHER (S.).- Sign Language and Linguistic Universals.- in T. Rohrer and R. Ruwet (editors). Actes du Colloque Franco-Allemand de Grammaire Transformationnelle, Band II :Etudes de Semantique et Autres. Tubingen : Max Neimeyer Verlag, 1974, pp. 187-204.
- 122 - FISCHER (S.).- Two Processes of Reduplication in the American Sign Language.- Foundations of Language,9, 1973, pp.469-480
- 123 - FISCHER (S.) Influences on Word-Order Change in American Sign Language.- In C.N. Li (editor), Word Order and Word Order Change. Austin, Texas : University of Texas Press, 1975.
- 124 - FRIEDMAN (Lynn A.). Space, Time and Person Reference in American Sign Language.- Language, 51, n° 4, December 1975, pp. 940-961.
- 125 - FRIEDMAN (Lynn).- Phonology of a Soundless Language : Phonological Structure of the American Sign Language.- Thèse non publiée, University of California, 1976.

Les thèmes traités au cours de ce symposium touchent deux domaines : celui de la recherche en langue des signes américaine et celui de son enseignement.

Dans cette thèse on trouve un examen de la phonologie de la langue des signes américaine (ASL). (Le terme de "phonologie" est utilisé pour désigner la description et l'analyse des propriétés et de l'organisation du signal dans n'importe quelle langue qu'elle soit visuelle ou orale). Dans le chapitre 2, on trouve les éléments phonétiques des 4 paramètres articulatoires (configuration des mains, mouvement, place de l'articulation et orientation) ainsi qu'une discussion sur leur distribution dans une analyse phonémique non classique. Le mouvement est analysé dans ces grands traits. Cette analyse est différente de celle de Stokoe (1960-1965).

Le chapitre 3 fait remarquer qu'une description précise de la structure phonologique de l'ASL doit prendre en considération l'utilisation généralisée des éléments non discrets et iconiques. On trouve dans le chapitre 4 une discussion sur les différentes contraintes que subit la phonologie en raison des modalités visuelles et des capacités

perceptuelles et articulatoires humaines. Le chapitre 5 traite des processus et tendances phonologiques synchroniques et historiques, comprenant l'assimilation, la neutralisation, la suppression, l'addition, la simultanéité et la symétrie. Le chapitre 6 traite des différents aspects de la prosodie dans les langues orales et en ASL.

- 126 - FRIEDMAN.- (L.) (editor).- *On the Other Hand.*- New York, Academic Press, 1977, 245 p.
 Au sommaire :
- FRIEDMAN (Lynn.A).- *Formation Properties of American Sign Language.*-
 - MANDEL (Mark).- *Iconic Devices in American Sign Language.*-
 - DEMATTEO, (Asa) .- *Visual Imagery and Visual Analogues in American Sign Language.*-
 - EDGE (VickiLee) and HERRMANN (Leora).- *Verbs and the Determination of Subject in American Sign Language.*-
 - THOMPSON (Henry) - *The Lack of Subordination in American Sign Language.*-
 - COGEN (Cathy).- *On Three Aspects of Time Expression in American Sign Language.*-
 - BAKER (Charlotte).- *Regulators and Turn-Taking in American Sign Language.*
- 127 - KLIMA (E.S.).- *Sound and Its Absence in the Linguistic Symbol.*- in J. Kavanagh and J. Cutting (editors). *The Role of Speech in Language*, Cambridge : M.I.T. Press, 1975, pp. 249-270.
- 128 - KLIMA (E.S.) and BELLUGI (U.).- *Language in Another Mode.*- in E. Lenneberg (editor),- *Language and the Brain Developmental Aspects.*- *Neurosciences Research Program Bulletin*, 12, 1974, pp. 539-550.
- 129 - KLIMA (E.S.) and BELLUGI (U.).- *Perception and Production in a Visually Based Language.*- in D. Aaronson and R.W. Rieber (editors), *Developmental Psycholinguistics and Communication Disorders*. New York : New York Academy of Sciences, 1975, pp. 225-235.
- 130 - KLIMA (E.S.) and BELLUGI (U.) *The Signs of Language*. Cambridge, Massachusetts, U.S.A. : Harvard University Press, à paraître.
- Au sommaire (incomplet) :
- BELLUGI (U.) and KLIMA (E.S.).- *On the Creation of New Lexical Items by Compounding in American Sign Language.*-
 - BELLUGI (U.) and KLIMA (E.S.).- *Memory for Formationally Similar Signs.*-

- BELLUGI (U.) and KLIMA (E.S.).- Two Faces of Sign : Iconic and Abstract.-
 - BELLUGI (U.) and KLIMA (E.S.) and SIPLE (P.).- Remembering in Signs.-
 - BELLUGI (U.) and PEDERSEN (C.C.).- Grammatical Processes in American Sign Language : Modulations on Adjectival Signs.-
 - KLIMA (E.S.) and BELLUGI (U.).- Poetry and Song in a Language Without Sound.
 - LANE (H.) and BOYES-BRAEM (P.) and BELLUGI (U.).- Preliminaries to a Distinctive Feature Analysis of American Sign Language.-
 - LIDDEL (S.) .- Restrictive Relative Clauses in American Sign Language.-
 - NEWKIRK (D.) and PEDERSEN (C.C.) and KLIMA (E.S.).- Slips of the Hand in American Sign Language.
- 131 - La communication et les déficients auditifs, compte rendu des journées des 13-14 Janvier 1978; Institut des Jeunes Sourds, 3, rue Abbé Dassy, 13007 Marseille, 20 p.
- 132 - Langages, un numéro consacré à la langue des signes, sous la direction de GROSJEAN (F.) et LANE (H.) à paraître. Décembre 1979.

Au sommaire :

- MARKOWICZ (H.).- La langue des signes : réalité et fiction.-
La L.S. n'est pas universelle, fondamentalement iconique, agrammaticale, concrète, etc...
- WILBUR (R.).- Description linguistique de la langue des signes.-
Les paramètres de base et les contraintes de formation, l'espace articulatoire, l'ordre des signes et les règles syntaxiques, la subordination, modulation des adjectifs, les pronoms, les verbes, les aspects de temps et d'espace.
- GROSJEAN (E.).- Psycholinguistique et langue des signes.-
Production : organisation temporelle de la langue des signes; entités syntaxiques; transmission parallèle. Perception : ordre et importance des paramètres dans la perception des signes; organisation perceptuelle des traits distinctifs. Mémorisation : importance des paramètres dans la mémorisation des listes de signes; organisation syntaxique et mémoire à court terme. Acquisition : travaux de Bellugi, Brown et Hoffmeister.
- WOODWARD (J.).- Quelques aspects socio-linguistiques de la langue des signes.-
La langue des signes aux Etats-Unis : diglossie; de l'anglais signé à la langue des signes. Comment la langue des signes varie en France : selon la région, selon l'époque et selon l'origine sociale. Problèmes soulevés par le maintien de la langue des signes et l'utilisation de celle-ci dans la scolarité.

- LANE (H.).- Histoire chronologique de la répression de la langue des signes en France et aux Etats-Unis.-
- BATTISON (R.) et H. POIZNER (H.).- Aspects neurologiques de la langue des signes.
*Y a-t-il latéralisation de la langue des signes ?
 Aphasie et langue des signes.*

- 133 - LIDDELL (Scott).- An Investigation into the Syntactic Structure of American Sign Language. Thèse non publiée, University of California, San Diego, 1977.

Des preuves sont apportées pour montrer que les phrases en ASL ne consistent pas seulement en signes faits avec les mains mais qu'elles sont aussi faites de signaux non manuels. Les signaux non manuels sont spécifiques, ce sont des combinaisons conventionnelles de l'activité musculaire de la face, de la position ou du mouvement du corps. Un essai est fait, sur des bases syntaxiques, afin de séparer les comportements non manuels en deux catégories : ceux qui font partie des structures linguistiques de l'ASL et ceux qui ne font pas partie de ces structures.

Cette thèse examine deux signaux non manuels qui ont déjà été rapportés : une expression faciale spécifique et une position de la tête utilisée lors d'une interrogation nécessitant une réponse oui-non, et une expression faciale ainsi qu'un mouvement brusque de la tête qui servent à nier une clause. De plus, un grand nombre de signaux manuels, pas encore décrits jusque-là, sont examinés.

On a trouvé que les signaux non manuels fonctionnaient au moins de 5 manières différentes en ASL : en tant que marques grammaticales abstraites, en tant qu'adverbe, comme partie d'items lexicaux, comme pantomime et enfin comme reflet de l'état affectif du locuteur. Les signaux non manuels jouent un rôle important dans la syntaxe de l'ASL. Par exemple, il est montré qu'un objet direct en position initiale sera marqué d'un signal non-manuel tandis que le signe lui-même aura une durée plus importante que dans d'autres positions. La subordination est également indiquée par un signal non manuel.

- 134 - LIETH (Lars von der) and BYMAN (Jack).- Le développement du langage oral et gestuel des enfants sourds de parents sourds.- Bulletin d'Audiophonie, 4, supp. 7, 1974.
- 135 - MANDIN (Daniel).- Le langage gestuel des sourds-muets, Communiquer, 39, Décembre 1978, pp. 13-19.

- 136 - MANDIN (Daniel).- Les sourds-muets.- in Martinet (A.), éditeur, Le langage, La Pléiade, Paris : Gallimard, 1968.
- 137 - MARKOWICZ (Harry).- American Sign Language: Fact and Fancy. Washington D.C.: Gallaudet College, Public Services Programs, 1978. (à paraître en français avec des exemples empruntés à la langue des signes française).
- 138 - OLERON (Pierre).- Etude sur le langage mimique des sourds-muets.- Année Psychologique, 1952, 52-1, pp. 47-81.
- 139 - OLERON (Pierre).- Le langage Gestuel des Sourds : Syntaxe et Communication. Paris, Edition du CNRS, 1978, 152 p.
- 140 - Rééducation Orthophonique, 97, 1977, pp. 385-496 (Langue des signes et polyglottisme).
- 141 - SALLAGOTY (Pierre).- The Sign Language of Southern France.- Sign Language Studies, 7, Summer 1975, pp. 181-202.
- 142 - SCHLESINGER (I.M.) and NAMIR (Lila) (editors).- Sign Language of the Deaf : Psychological, Linguistic, and Sociological Perspectives. New York : 1978, Academic Press. 380 p.

Au sommaire :

- SCHLESINGER (I.M.) and NAMIR (Lila) .- Introduction.-
- HEWES (Gordon W).- The Phylogeny of Sign Language.-
- SCHLESINGER (Hilde S).- The Acquisition of Bimodal Language.-
- NAMIR (Lila) and SCHLESINGER .-The Grammar of Sign Language.-
- CRYSTAL (David) and CRAIG (Elma).- Contrived Sign Language.-
- TERVOORT (Bernard T).- Bilingual Interference.-
- BLANTON (Richard.L.) and BROOKS (Penelope H).- Some Psycholinguistic Aspects of Sign Language.-
- CICOUREL (Aaron V).- Sociolinguistic Aspects of the Use of Sign Language.
- Von der LIETH (Lars).- Social-Psychological Aspects of the Use of sign Language.
- BORNSTEIN (Harry).- Sign Language in the Education of the Deaf.
- STOKOE (William C).- Problems in Sign Language Research.

- 143 - SCHLESINGER (I.M.).- The Grammar of Sign Language and the Problem of Language Universal.- in J. Morton, editor, Biological and Social Factors in Psycholinguistics. Cambridge, Massachusetts, U.S.A. : Logos Press, 1971
- 144 - SIPLE (P.) (editor).- Sign Language Research : Implications for the Study of Language.- New York : Academic Press, 1978.

Au sommaire :

- SIPLE (Patricia).- Linguistic and Psychological Properties of American Sign Language : An Overview.-
- BAKER (Charlotte) and PADDEN (Carol).- Focusing on the Nonmanual Components of American Sign Language.-
- LIDDEL (Scott).- Nonmanual Signals and Relative Clauses in American Sign Language.-
- SUPALLA (Ted) and NEWPORT (Elissa).- How Many Seats in a Chair ? The Derivation of Nouns and Verbs in American Sign Language.-
- FOUTS (Roger) et al.- Studies of Linguistics Behavior in Apes and Children.-
- BONVILLIAN (John) and NELSON (Keith).- Development of Sign Language in Autistic Children and Other Language-Handicapped Individuals.-
- KONSTANTAREAS (M.M.) et al.- Iconicity : Effects of the Acquisition of Sign Language by Autistic Children and Other Severely Dysfunctional Children.-
- NEVILLE (Helen) and BELLUGI (Ursula).- Patterns of Cerebral Specialization in Congenitally Deaf Adults : A Preliminary Report.-
- ELLENGERGER (Ruth) and STEYAERT (Marcia).- A Child's Representation of Action in American Sign Language.-
- POISNER (Howard) and LANE (Harlan).- Discrimination of Location in American Sign Language.-
- HOEMANN (Harry).- Categorical Coding of Sign and English in Short-Term Memory by Deaf and Hearing Subjects.-
- FISCHER (Susan).- Sign Language and Creoles.
- WOODWARD (James).- Historical Bases of American Sign Language.-
- MAYBERRY (Rachel).- French Canadian Sign Language : A Study of Inter-Sign Language Comprehension.

- 145 - STOKOE (W.C.).- Semiotics and Human Sign Language : Approaches to Semiotics Series.- 12, The Hague : Mouton 1972.
- 146 - STOKOE (William (editor)).- Proceeding of the National Symposium on Sign Language Research and Teaching.- Chicago, Illinois : à paraître.

Au sommaire (incomplet) :

- FRISHBERG (Nancy).- A Linguist Looks at Sign Language Teaching.-
- HOEMANN (Harry).- Teaching American Sign Language : A Rationale.-
- LIDDEL (Scott).- Non-Manual Signals in American Sign Language : A Many Layered System.-
- HOFFMEISTER (Robert).- The Influence of Pointing in American Sign Language Development.-
- KANNAPELL (Barbara).- The Deaf Person as a Teacher of American Sign Language : Unifying and Separatist Functions of American Sign Language.-
- BELLUGI (U.) .- Formal Devices for Creating New Sign in ASL.-
- PEDERSEN (C.C.).- Verb Modulations in American Sign Language.-
- MAYBERRY (Rachel I.).- Facial Expression, Noise and Shadowing in American Sign Language.-
- SIGER (Leonard).- On the Teaching of Sign Language.-
- AHLGREN (Inger).- Early Linguistic Cognitive Development in the Deaf and Severely Hard of Hearing.-
- FLEISCHER (Lawrence).- Bring Language Out for the Dark Ages.-
- TRYBUS (Raymond J.).- Will Research on Research Utilization lead to Utilization of Research.-
- PADDEN (Carol).- Research.-
- ULSPARRE (Sten).- Teaching Sign Language to Hearing Parents with Deaf Children.-
- LENTZ (Ella Mae).- Informing the Deaf About the ASL. Structure.-
- BROWN (Roger).- Why Are Signed Languages Easier to Learn than Spoken Languages.-

- 147 - STOKOE (William C.)- Sign Language Structure.- (nouvelle édition), Silver Spring, Maryland : Linstok Press, 1978, 94 p.

Dans cette révision de la première étude linguistique de la langue des signes américaine (ASL) (Studies in Linguistics : O.P. 8, 1960), l'auteur montre que chaque signe peut être analysé sous trois aspects : dez, sig et tab. Ceux-ci se combinent simultanément pour former des morphèmes. Dans la révision, les trois aspects sont redéfinis ainsi : ce qui agit (les mains, les yeux, la tête, les épaules, etc...), l'action et l'endroit où elle a lieu. Cette analyse met en évidence un système correspondant au niveau phonologique des langues orales, tout en tenant compte des éléments non-manuels. Ces équivalents des phonèmes sont représentés par des symboles qui permettent une représentation graphique de tous les signes de l'ASL. La révision contient une discussion des recherches sur la langue des signes les plus importantes durant les années 1960-1978.

- 148 - STOKOE (William C.) and CASTERLINE (Dorothy C.) and CRONEBERG (Carl G.) -. A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles. Silver Spring, Maryland, U.S.A. : Linstok Press, 1976.

Ce dictionnaire prend comme point de départ la langue des signes américaine (ASL) en tant que langue; il est basé sur une analyse linguistique des signes (cf. Stokoe 147). Les signes sont écrits en combinant les symboles pour chaque aspect structurel, et dans le dictionnaire ils suivent l'ordre de la liste des symboles; de la même manière que dans un dictionnaire français, les mots sont présentés alphabétiquement. Le dictionnaire comprend entre deux et trois mille signes et il peut être employé comme tout autre dictionnaire bilingue.

Pour les signes inclus dans le dictionnaire, outre la représentation graphique, on peut trouver d'autres renseignements : les variantes géographiques ou de classe sociale, une description de l'articulation pour le lecteur qui ne connaît pas l'ASL, des indications d'un usage particulier, à savoir, religieux, cérémonieux, familial, humoristique, etc., le rôle grammatical : nom, verbe ou autre fonction, des équivalents en anglais, des exemples commentés sur l'emploi du signe.

Le dictionnaire contient les signes utilisés couramment par la majorité des personnes sourdes aux Etats-Unis. En raison de l'espace limité, les auteurs ont choisi d'exclure les signes limités à un milieu social ou régional particulier. C'est ainsi qu'ils n'ont pas inclus les signes utilisés par les sourds noirs aux U.S.A.. Ils préconisent que, dans toutes les langues, on retrouve des variantes socio-linguistiques. Elles correspondent à des différences de milieux et de sujets de conversation. Celles-ci n'empêchent nullement la communication dans les langues parlées. Il

en est de même dans l'ASL. Le dictionnaire proprement dit est suivi de quatre appendices qui présentent un aperçu sur : la syntaxe du ASL, les noms propres et les chiffres, la communauté linguistique qui utilise l'ASL et ses dialectes.

Dans la préface de la¹ nouvelle édition, l'auteur principal donne une esquisse des recherches effectuées depuis la première publication du dictionnaire (1965), y ajoutant aussi une bibliographie des oeuvres les plus importantes des dernières années.

- 149 - WILBUR (Ronnie), (editor) .- Communication and Cognition-. II, n° 1, 1978. (numéro spécial sur la langue des signes).-

Au sommaire :

- SHERIDAN (C.) .- Linguistic Consideration of Language in a visual Mode.-
- MARKOWICZ (H) and WOODWARD (J.).- Language and the Maintenance of ethnic Boundaries in the Deaf Community.-
- KANTOR (R.M.).- Identifying native and Second-Language Signers.-
- FRISHBERG (N.).- The Case of the Missing Length.-
- JONES (P.H.).- On the Interface of ASL Phonology and Morphology.-
- WILBUR (R.).- On Notion of Derived Segments in American Sign Language.-
- JOHNSON (R.E.).- A Comparaison of the Phonological Structures of Two Northwest Sawmill Sign Languages.-

- 150 - YAU (S.C.) .- Contraintes sur l'ordre fondamental des signes et universaux de l'ordre des mots.-Document ronéotypé, Paris, Centre de Recherches Linguistiques de l'Asie Orientale, 1977b, 11 p.

- 151 - YAU (S.C.) .- Semiotic Structure of Signs in Chinese Sign Language.-ron, Paris : Centre National de la Recherche Scientifique, Centre de Recherches Linguistiques sur l'Asie Orientale, 1975.

c) PSYCHOLINGUISTIQUE

- 160 - BELLUGI (U.) and SIPLE (P.).- Remembering With and Without Words.- In F. Bresson (editor), Current Problems in Psycholinguistics. Paris : Centre National de la Recherche Scientifique, 1974, pp. 215-236.
- 161 - BELLUGI (U.) and KLIMA (E.).- Le langage gestuel des sourds.- La Recherche, 95, décembre 1978, pp. 1083-1091.

Des observations systématiques amènent ces chercheurs à conclure que même les signes de l'ASL (langue des signes américaine) qui ont un caractère figuratif, se distinguent nettement du pantomime. Une série de tests auprès de sujets entendants ne connaissant pas du tout l'ASL, montre que les signes sont "opaques". Ces sujets en devinent rarement la signification correcte, même quand il existe un rapport de forme entre le signe et le signifié. L'aspect figuratif des signes ne permet donc pas de les comprendre à ceux qui ne connaissent pas la langue. Parmi les différents procédés d'innovation en ASL, il en est un qui distingue les langues visuelles des langues orales. Ce mode d'innovation, à partir de gestes ou de pantomime, est souvent utilisé par des sourds adultes connaissant bien une langue des signes. Au début, ces représentations ne ressemblent aucunement à des signes linguistiques, mais elles s'en rapprochent au fur et à mesure qu'elles évoluent, pour devenir des signes strictement linguistiques. L'évolution se fait donc à partir de gestes plus ou moins "transparents", c'est-à-dire dont la signification apparaît dans la forme, jusqu'à des signes "opaques" et conventionnels.

- 162 - BODE (Loreli).- Communication of Agent, Object, and Indirect Object in Signed and Spoken Languages.- Perceptual and Motor Skills, 39, 1974, pp. 1151-1158.
- 163 - BONVILLIAN (John D.) and CHARROW (Veda R.) and NELSON (Keith).- Psycholinguistic and Educational Implications of Deafness.- Human Development, 16, 1973, pp. 321-345.

Les auteurs ont passé en revue les recherches concernant les capacités linguistiques, cognitives et les réussites éducatives chez le sourd. On peut tirer trois conclusions au sujet de la capacité des personnes sourdes par rapport à celle des personnes entendants :

- 1) *la compétence intellectuelle du sourd n'est pas déficiente. Les performances inférieures en anglais et dans les réussites éducatives demandent une autre explication.*
- 2) *Malgré une déficience dans l'utilisation et le traitement de l'anglais un grand nombre de personnes sourdes peuvent communiquer en langage gestuel.*

3) Des capacités linguistiques similaires sont à la base de l'utilisation efficace du langage gestuel et du langage parlé. Cette conclusion est soutenue par l'analyse de la structure de la langue des signes et de l'acquisition du signe chez le sourd. Recommandation est faite de la nécessité de l'utilisation croissante de la langue des signes dans l'éducation du sourd.

164 - COSNIER (Jacques).- La communication non verbale et l'enfant sourd.- Psychiatrie de l'enfant, XXI, 1, 1978, pp. 171-208.

165 - GROSJEAN (F.) and LANE (H.).- Pause and Syntax in American Sign Language.- Cognition, 5, 1977, pp. 101-117.

166 - HOEMANN (Harry M.) and TWENEY (Ryan D.).- Is the Sign Language of the Deaf an Adequate Communicative Channel.- Proceeding of the 81st Annual Convention of the American Psychological Association, Montréal, Canada, 8, 1973, pp. 805-806.

Cet article fait remarquer que les différences lexicales et grammaticales qui existent entre le langage des signes américain (ASL) des sourds et les langages parlés ont conduit à une conclusion ethnocentrique : que l'ASL est un moyen de communication inférieur si on le compare avec l'anglais.

Afin d'avoir un test empirique sur la capacité de l'ASL et de sa complexité grammaticale, des textes anglais non techniques furent traduits en ASL puis à nouveau en anglais par quatre traducteurs indépendants (2 sourds et 2 entendants adultes), la dactylographie étant interdite. Les résultats montrent qu'à part quelques détails factuels et quelques informations évidentes, si l'on prend en compte le contexte, et qui étaient absents dans les dernières traductions en anglais, le sens de l'original est préservé. De tels résultats suggèrent que l'ASL est un moyen de communication adéquat et un système de langue indépendant.

167 - KLIMA (E.S.) and BELLUGI (U.).- Propriétés des Symboles dans un Langage Sans Parole.- in H. Hécaen and M. Jeannerot (éditeurs). Du contrôle Moteur à l'Organisation du Geste. Paris, Masson, 1978.

Une des préoccupations principales des auteurs : Comment les signes sont-ils encodés par les sourds utilisateurs natifs de la langue des signes ? Les résultats d'une série d'expériences de mémoire à court terme apportent une réalité psychologique à l'analyse linguistique des signes proposée par Stokoe (1960-1965). En plus des trois paramètres majeurs (la configuration des mains, leurs mouvements et leurs situations), les auteurs postulent trois paramètres mineurs : l'orientation des mains, la disposition des mains (une main, deux mains symétriques, etc...) et la manière d'articulation.

- 168 - MARKOWICZ (Harry).-Book Review : Psycholinguistics and Total Communication : The State of the Art.- Sign Language Studies, 5, October 1974, pp. pp. 82-91.
- 169 - MOORES (D.F.).- Psycholinguistics and Deafness.- American Annals of the Deaf, 115, n°1, 1970, pp. 37-48.
- 170 - NEWKIRK (D.) and PEDERSEN (C.C.) and KLIMA (E.S.).- Slips of the Hand.- in V. Fromkin (editor), Slips of the Tongue and Hand, Proceedings of the 12th International Congress of Linguists, Vienna, 1977, à paraître.
- 171 - NEWPORT (E.) and BELLUGI (U.).- Linguistic Expression of Category Levels in a Visual-Gestural Language.- in E. Rosch and B.B. Lloyd (editors), Cognition and Categorization. Hillsdale, New Jersey, U.S.A. : L. Erlbaum, à paraître.
- 172 - O'ROURKE (Terrence J.), (editor).- Psycholinguistics and Total Communication : The State of the Art.- Washington , D.C. : American Annals of the Deaf, 1972.

Au sommaire :

- MOORES (Donald F.).- Communication - Some Unanswered Questions and Some Unquestioned Answers.-
- VERNON (McCay).- Non-linguistic Aspects of Sign Language, Human Feelings and Thought Process.-
- MEADOW (Kathryn P.).- Sociolinguistics, Sign Language, Human Feelings and the Deaf Sub-Culture.-
- LENNERG (Eric H.).- Prerequisites for Language Acquisition by the Deaf.-
- DENTON(David M.).- A Rationale for Total Communication.-
- NEESAM (Ralph).- The Registry of Interpreters for the Deaf.-
- BELLUGI (Ursula).- Studies in Sign Language.-
- STOKOE (William C.).- A Classroom Experiment in Two Languages.-
- SCHLESINGER (Hilde S.).- Meaning and Enjoyment : Language Acquisition of Deaf Children.-
- NEMSER (William).- Contrastive Linguistics.-
- ALATIS (James E.).- Linguistics, Tesol, and Bilingual Education.-

- 173 - SCHLESINGER (I.M.).- The Grammar of Sign Language and the Problems of Language Universals.- in Morton, J. (editor), Biological and Social Factors in Psycholinguistics, Urbana, Illinois : University of Illinois, Press, 1970, pp.98-121.
- 174 - SIPLE (P.).- Constraints for Sign Language from Visual Perception Data.- Signs Language Studies, 19, Summer 1978, pp. 95-110.
- 175 - STOKOE (William).- Sign Syntax and Human Language Capacity.- Florida Foreign Language Reporter : A Journal of Language and Culture in Education, 51, Spring-Fall 1973, pp. 3-6.

d) SOCIO-LINGUISTIQUE ET HISTOIRE

- 176 - BATTISON (Robbin) and MARKOWICZ (Harry) and WOODWARD (James C.).- A Good Rule of Thumb : Variable Phonology in American Sign Language.- in Analyzing Variation in Language. Fasold and Shuy (editors), Washington, D.C. Georgetown University Press, 1974, pp. 291-302.
- 177 - BOESE (Robert).- Native Sing Language and the Problem of Meaning.- Thèse non-publiée, University of California, Santa Barbara, 1971.

Cette étude s'intéresse aux processus par lesquels les personnes sourdes et entendantes traitent l'information lors des interactions sociales et plus spécifiquement, des composantes sémantiques des langues : orales ou non orales. C'est une tentative pour aboutir au développement d'une théorie qui expliquerait le sens dans les deux langues : orales et langues des signes. La théorie, construite sur une perspective ethnométhodologique, cherche à démontrer que le sens dans les langues n'est pas dépendant essentiellement du modèle de syntaxe orale comme cela a été proposé de façon courante par les linguistes, mais qu'il peut être rattaché à la capacité du "speaker-hearer" ou du "native-signer" à générer des sens dans un contexte social restreint, quelle que soit la syntaxe normative ou le système de signes utilisé.

- 178 - CHARROW (V.).- Analyse linguistique de l'anglais manuel.- in Proceedings, of the VII World Congress of the Federation of the Deaf. Silver Spring, Maryland : National Association of the Deaf, 1976, pp. 82-87

Une perspective linguistique sur les systèmes de signes artificiels (anglais manuel) qui visent à reproduire la totalité de la morphologie de l'anglais et, en particulier, l'analyse de son utilité aux enfants sourds. L'auteur conclut : les systèmes d'anglais manuel ne sont pas l'équivalent exact de l'anglais. En plus, l'élaboration des signes n'est pas sans

erreurs qui peuvent introduire de la confusion: certains éléments de la morphologie anglaise ne sont pas représentés correctement. Ils présentent également des problèmes de vitesse concernant la production simultanée des signes et des paroles. L'hypothèse d'"un signe pour un mot" n'est valable ni théoriquement, ni empiriquement.

- 179 - CHARROW (Veda) and FLETCHER (J.D.)- English as the Second Language of Deaf Children.- Developmental Psychology, 10, n° 4, July 1974, pp. 463-470.

Treize adolescents sourds de parents sourds ainsi que treize adolescents sourds de parents entendants passèrent un test d'anglais en tant que langue étrangère (TOEFL). Les scores réussis par les sujets de parents sourds étaient significativement plus élevés que ceux obtenus par les sujets de parents entendants et ceci sur toutes les mesures à l'exception d'une. Les performances aux TOEFL des étudiants étrangers entendants se trouvèrent avoir une correspondance plus grande avec les performances des sujets de parents sourds qu'avec ceux de parents entendants. D'après les résultats, on peut voir que l'anglais peut être une deuxième langue pour les sourds et qu'une expérience précoce utilisant la langue des signes peut faciliter l'acquisition ultérieure de l'anglais.

- 180 - CHARROW (Veda R.) and WILBUR (Ronnie B.)- The Deaf Child as a Linguistic Minority.- Theory Into Practice, 14, n° 5, December 1975, pp. 353-359.

La revue des recherches indique que la langue des signes américaine (ASL) est :

- a) la troisième langue (en dehors de l'anglais) la plus largement utilisée aux U.S.A.,
- b) qu'elle n'est pas grammaticalement ou cognitivement inférieure à l'anglais parlé, elle a seulement une structure différente,
- c) qu'elle n'entraîne pas de déficit dans le fonctionnement cognitif, comme on le croyait au préalable,
- d) qu'elle est le moyen le plus efficace pour enseigner l'anglais oral et écrit aux enfants devenus sourds à l'âge prélingual.

Les difficultés des enfants sourds dans la réussite scolaire et dans l'utilisation de la langue anglaise sont similaires à celles rencontrées par les autres groupes minoritaires de langue non anglaise. Il est recommandé aux éducateurs d'abandonner leur préjugé contre l'ASL et aux parents et aux enseignants d'utiliser l'ASL très tôt dans l'instruction de l'enfant sourd d'âge prélingual ainsi que de se servir de l'ASL avec ces enfants comme moyen d'enseignement dans tous les sujets scolaires, l'anglais compris.

- 181 - CICOUREL (Aaron).- Sociolinguistic Aspects of the use of Sign Language.- Current Trends in the Study of Sign Languages of the Deaf, University of California, San Diego Department of Sociology, 1974, 56 pp.
- 182 - ERTING (Carol).- Language Policy and Deaf Ethnicity in the United States.- Sign Language Studie, 19, Summer 1978, pp. 139-152.
- 183 - FRISHBERG (N.) Arbitrariness and Iconicity : Historical Change in American Sign Language.- Language, 51, 1975, pp. 696-719.
- 184 FRISHBERG (Nancy).- Some Aspects of the Historical Development of Signs in American Sign Language. Thèse non-publiée, University of California, San Diego, 1976.

La langue des signes américaine (ASL) a été la langue traditionnelle de la communauté sourde aux U.S.A. depuis son apparition au début du 19^{ème} siècle. A l'origine, elle a été construite à partir de modifications intervenues dans la langue des signes française. Si l'on compare les signes actuels avec ceux utilisés lors des débuts de la langue des signes américaine et avec les signes de la langue des signes française, on s'aperçoit qu'avec l'utilisation moderne, des changements sont apparus dans la formation des signes.

Cette étude examine les changements en détail et montre, que, au lieu d'être des variations hasardeuses ou sporadiques, les différences entre les formes anciennes et modernes sont systématiques et régulières. Les signes qui étaient faits à l'origine en contact avec le visage en utilisant les deux mains n'en utilisent qu'une maintenant, alors que ceux qui ont changé allant d'un mouvement à une main à un mouvement à deux mains sont faits sans contact avec le visage ou la tête. Les signes qui utilisent les deux mains tendent à devenir symétriques en ce qui concerne la forme et le mouvement des deux mains. Toute l'évolution dans la formation des signes en ASL va dans le sens d'une augmentation de l'arbitraire (dans le sens Saussurien du terme.) et de la perte de l'iconicité dans le signe.

- 185 - KANNAPPEL (BARBARA M.).- Bilingualism: A New Direction in the Education of the Deaf.- Deaf American, 26, n° 10, June 1974, pp. 9-15

L'auteur de cet article, une sourde de naissance, maintient que le sourd devrait être considéré comme étant présentement, ou potentiellement bilingue. Une discussion y est menée sur leur éducation en terme de langage, le bilinguisme et les développements appropriés à l'éducation bilingue. La langue des signes américaine (ASL) est évaluée au moyen de critères linguistiques et comparée à

à l'anglais selon des catégories telles que : spécialisation de fonction, standardisation et stabilité. On y trouve discutée la définition du bilinguisme, les interférences entre les langues (responsables des erreurs de syntaxe anglaise commises par les enfants sourds) et les effets psychologiques causés par les attitudes sociales et éducatives négatives, vis-à-vis des sourds et des personnes ne parlant pas l'anglais. Des études récentes en faveur de l'acceptation de l'ASL et de l'utilisation d'une approche éducative bilingue sont rapportées. L'auteur a passé en revue des programmes éducatifs en cours qui résultent de ces études comme la communication totale. On y trouve une liste qui énumère les 8 principes de base (ex. donner des encouragements à l'enfant sourd pour qu'il valorise l'ASL) utilisés pour mettre en oeuvre une approche bilingue.

- 186 - KENDON (Adam) and Harris).- RICHARD (M.) and KEY (Mary R.).- Organization of Behavior in Face-to-Face Interaction. Hague, Netherlands : Mouton, 1975.
- Ce livre présente plus de vingt exposés par des auteurs de différents pays dans lesquels sont discutés divers sujets tels que : la relation entre la parole et le geste, la langue des signes, l'organisation de la conversation, l'inter-action mère-enfant et l'émergence du langage, les dialectes de la mimique faciale, le concept de para-langage, des études sur l'espace et le territoire et les différences culturelles dans le comportement de communication.
- 187 - KLIMA (E.S.) and BELLUGI (U.).- Musique et Linguistique.- Paris, Le Seuil Press: à paraître.
- 188 - MARKOWICZ (Harry).- Some Sociolinguistic Considerations of American Sign Language.- Sign Language Studies, 1, 1972, pp. 15-41.
- 189 - MOTTEZ (Bernard).- La diglossie dans la langue des signes, paraphrase d'un article de W. Stokoe.- Rééducation Orthophonique, 16, n° 100, pp. 111-123.
- 190 - MOTTEZ (Bernard).- La langue des signes aux Etats-Unis.- Revue Générale de l'Enseignement des Déficiants auditifs, 4, 1976, pp. 1-21.
- 191 - MOTTEZ (Bernard).- A propos d'une langue stigmatisée, la langue des signes.- Paris : Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Centre d'Etudes des Mouvements Sociaux, Hiver 1975-1976.

- 192 - REICH (Peter A.) and REICH (Carol M.). Communication Patterns of Adult Deaf.- Canadian Journal of Behavioral Science, 8, n° 1, January 1976, pp. 56-57.

Interviews sur les habitudes de communication utilisées par d'anciens élèves de l'école pour sourds d'Ontario, vivant à Toronto. Pour communiquer avec les entendants, la plupart utilisent la parole bien qu'en moyenne ils se rendent compte que seulement 50% de ce qu'ils disent peut être compris par un entendant. Ils utilisent aussi un peu d'écriture et même un peu de communication manuelle. La plupart communiquent avec les autres sourds manuellement. La parole est plus utilisée par les externes que par les internes bien qu'il n'y ait aucune évidence prouvant de la part des premiers une capacité orale supérieure. Une comparaison faite avec d'autres études indique que les écoles diffèrent plus dans leur capacité à motiver les enfants sourds à utiliser la parole qu'elles ne le font dans leur capacité à pourvoir les élèves avec des compétences en parole et un lecture labiale.

- 193 - SEIGEL (Jules Paul).- The Enlightenment and the Evolution of Signs in France and England.- Journal of the History of Ideas, 30, n° 1, 1969, pp. 96-115.
- 194 - STOKOE (William C.) .- Sign Language Diglossia.- Studies in Linguistics, 21, 1969-1970, pp. 27-41.
- 195 - WOODWARD (James C.) .- Some Observations on Sociolinguistic Variation and American Sign Language.- Kansas Journal of Sociology, 9, n° 2, 1973, pp. 191-200.
- 196 - WOODWARD, (James C.) Signs of Change : Historical Variation in American Sign Language.- Sign Language Studies, 10, Spring 1976, pp. 81-94.
-

V - BIBLIOGRAPHIES

- 197 - AUSTIN (Gary).- Bibliography : Deafness.- Silver Spring, Maryland : National Association of the Deaf, 1976.

Contient presque 1.200 titres sur la surdit e r epartis sur neuf cat egories : la communication, le "counseling", l'éducation, la surdit e, les plurihandicap es, les aspects psychosociaux, le "counseling" pour la r eadaptation et d'autres domaines concernées par la surdit e.

- 198 - CORBETT (Edward) and JENSEMA (Carl).- An Annotated Bibliography on Communication Methods of Hearing Impaired Students. Ron. Office of Demographic Studies, Gallaudet College, 1977.

Cette bibliographie , annot ee, fait partie d'une étude en pr eparation sur les m ethodes de communication et les r eussites scolaires des d eficients auditifs. Plus de 400 titres.

- 199 - FLEISCHER (Lawrence).- Sign Language Bibliography. Ron. Universit e de l'Etat de Californie   Northridge.

Pr epar ee pour le Symposium sur la Recherche et l'Enseignement de la Langue des Signes   Chicago, du 30 Mai au 3 Juin 1977. Contient environ 200 titres.

- 200 - GREEN (David).- Bibliography on Mainstreaming. Ron.

Presque 70 titres sur la co- ducation.

- 201 - MALONE (Michael).- Deafness, Mental Health, and Related Topics : A Bibliography 1900-1976. Ron. Office of Demographic Studies, Gallaudet College.

Environ 1.100 titres portant principalement sur la sant e mentale et la surdit e.

- 202 - STUCKEY (Kenneth).- Deaf-Blind Bibliography. Watertown, Massachusetts : Perkins School for the Blind, r evis e en 1977.

Contient environ 1.500 titres (1954-1976) au sujet de l'enfant sourd et aveugle. Dans le dernier chapitre est rapport ee une liste des sources d'information concernant le sourd aveugle en Afrique, Europe, Oc eanie, Am erique du Sud, Canada et aux U.S.A.

VI. ASSOCIATIONS, PUBLICATIONS, CENTRES D'INFORMATION ET DE RECHERCHE.

a) - Sources d'information.

UNISDA (Union nationale pour l'insertion sociale des déficients auditifs)
20, rue Thérèse
75001 - PARIS

CNSF (Confédération nationale des sourds de France)
20, rue Thérèse
75001 - PARIS
Revue : La Voix du Sourd

BUCODES (Bureau de coordination des associations des devenus sourds et
malentendants)
20, rue Thérèse
75001 - PARIS

ANPEDA (Association nationale de parents d'enfants déficients auditifs)
37-39, rue Saint-Sébastien
75011 - PARIS
Revue : Communiquer

FNAPEDIDA (Fédération nationale de parents d'élèves des institutions de
déficients auditifs)
12, rue Blanche
75009 - PARIS
Revue : Liaisons

Alexander Graham Bell Association for the Deaf
3417 Volta Place, N.W.
Washington, D.C. 20007
U.S.A.
Revue : Volta Review

American Speech and Hearing Association
9030 Old Georgetown Road
Bethesda, Maryland 20014
U.S.A.
Revue : dsh Abstracts

Conference of Executives of American Schools for the Deaf
5034 Wisconsin Avenue, N.W.
Washington, D.C. 20016
U.S.A.
Revue : American Annals of the Deaf

Council for Exceptional Children
 1920 Association Drive
 Reston, Virginia 22091
 U.S.A.
 Revue : Exceptional Children

Gallaudet College, Public Service Programs
 7 th and Florida Avenues, N.W.
 Kendall Green
 Washington, D.C. 20002
 U.S.A.
 (Publications sur divers aspects de la surdité)

National Association of the Deaf
 814 Thayer Avenue
 Silver Spring, Maryland 20910
 U.S.A.
 Revue : The Deaf American
 (Publications sur la surdité vendues   la librairie)

National College of Teachers of the Deaf
 c/o Needwood School, Rangemore Hall
 Burton-on-Trent
 Straffordshire, England

National Deaf Children's Society
 31 Gloucester Place
 London WC1E 6AH, England
 Revue : Talk

AFERLA (Association Française des Educateurs et
 R educateurs de langage et de l'Audition)
 254, rue Saint Jacques
 75005 - Paris
 Revue : La Revue Générale de l'enseignement des déficients auditifs

ANFIDA (Association Nationale Française des Interpr tes pour
 Déficients Auditifs)
 20, rue Thérèse
 75001 - Paris

APTADA (Association des Psychologues travaillant auprès des
 Déficients Auditifs)
 199, Avenue Colonel Tessier
 81100 - ALBI

ARDDS (Association pour Réadaptation et de la Défense
des Devenus Sourds)
20, rue Thérèse
75001 - Paris
Revue : La Caravelle

ARPLOE (Association des Rééducateurs de la Parole et du
Langage Oral et Ecrit)
10, rue de l'Arrivée
75014 - Paris
Revue : Rééducation Orthophonique

BIAP (Bureau International d'Audiophonologie)
29, rue Jean Baptiste
Vander Kannen
16 - Belgique

C.N.E.F.E.I. (Centre National d'Etudes et de Formation
pour l'Enfance Inadaptée)
5860 Avenue des Landes
92150 - Suresnes

FISAF (Fédération Nationale des Associations de Patronage et
des Institutions de Jeunes Sourds et de Jeunes Aveugles de France)
74, rue Dunois
75646 - Paris Cédex 13

FMS (Fédération Mondiale des Sourds)
120 Via Gregori VII
165 - Rome

b) - Centres de Recherches

Dr. William Stokoe, Director
Linguistics Research Laboratory
Gallaudet College
Kendall Green
Washington, D.C. 20002
U.S.A.
Revue : Sign Language Studies
Bulletin : Signs for Our Times

Dr. Ursula Bellugi, Director
The Laboratory for Language Studies
The Salk Institute
P.O. Box 1809
San Diego, California 92112
U.S.A.

Dr. Mike Karchmer, Director
Office of Demographic Studies
Gallaudet College
Kendall Green
Washington, D.C. 20002
U.S.A.

Dr. Hans Furth
Center for Research in
Thinking and language
The Catholic University
of America
Washington, D.C.
U.S.A.

Dr. Hilde Schlesinger
Mental Health Services for the Deaf
Langley Porter Neuropsychiatrics Institute
1474 Fifth Avenue
San Francisco, California 94143
U.S.A.

Dr. Kathryn Meadow
Director of Research
Kendall Demonstration Elementary School
Gallaudet College
Kendall Green
Washington, D.C. 20002
U.S.A.

Dr. Lars von der Lieth
Audiologopedical Research Group
University of Copenhagen
Njalsgade 86n
2300 Copenhagen S
Danemark

Mrs. Britta Hansen, Director
Doves Center for Total Kommunikation
Kastelsveg 58 A
2100 Copenhagen
Danemark

Mrs. Brita Bergman
Stockholm Universitet
Institutionen for Linguistik
Fack
10405 Stockholm 50
Suède

Dr Fred C. Peng
International Christian University
Mitaka, Tokyo
Japon 181

Professeur Pierre Oléron
Laboratoire de Psychologie Génétique
Sorbonne
46, rue Saint Jacques
75005 PARIS

Bernard Mottez et Harry Markowicz
associés au Centre d'Etude des Mouvements
Sociaux
54, Bd. Raspail
75270 Paris Cedex 06
(Ethnographie de la Communication)
Bulletin : Coup d'oeil (sur l'actualité de la langue des signes).

