

## **Un bilinguisme particulier Français / langue des signes**

**Claire Dunant-Sauvin, Jean-François Chavaillaz**

Logopédistes au Service médico-pédagogique à Genève  
Ecole de Montbrillant.

Nous allons essayer de comparer le bilinguisme courant ou oral (deux langues orales) chez des enfants entendants au bilinguisme bimodal (une langue des signes et une langue orale) chez des enfants sourds.

Nous aborderons quelques aspects de cette comparaison des points de vue sociologique, linguistique puis sur le plan de l'acquisition des langues.

Nous évoquerons ensuite l'influence d'une structure bilingue sur notre pratique de logopédiste et sur l'acquisition du français par des enfants sourds.

### **Point de vue sociologique**

Nous allons en premier lieu aborder certains aspects socio-culturels et socio-psychologiques qui nous paraissent importants pour relever les conditions de l'accès à un bilinguisme français-langue des signes française (LSF).

L'être humain étant un être social, il ne peut se passer de relations à l'autre. Le processus de socialisation va intégrer l'individu à une société donnée. Si cette société est multilingue, un multilinguisme se développe dans la mesure où des conditions d'ordre essentiellement socio-culturel sont remplies; ceci pour un bilinguisme entre deux langues orales. Dans cette socialisation l'enfant va reporter certaines caractéristiques, certaines valeurs propres de son groupe d'origine (sa famille, son groupe social) sur le nouveau groupe d'intégration.

L'individu ne prendra évidemment conscience de sa propre identité culturelle que dans la mesure où il aura connaissance d'autres groupes culturels distincts à l'intérieur ou à l'extérieur de la société dans laquelle il vit. Son identité biculturelle se créera en fonction des différences constatées dans les deux communautés auxquelles il sera confronté.

Certaines valeurs occupent une place centrale dans l'élaboration de l'identité culturelle d'un groupe alors qu'elles n'auront qu'une importance moindre pour un autre groupe.

Dans la communauté italienne australienne, par exemple, (Smolicz, 1979<sup>1</sup>), la famille, la religion et la langue représentent trois valeurs centrales alors que pour la communauté juive de ce même pays, la religion, le patrimoine culturel et l'historicité sont essentielles; la langue n'appartenant pas à ces valeurs centrales.

Pour certaines communautés (comme les Flamands de Belgique ou les Québécois du Canada), le groupe social ne s'identifie que par la langue ou la valorisation de son accent (le cas des Gallois qui ne parlent que l'anglais).

Selon Hamers (1983), certaines des caractéristiques de cette identité culturelle (ethnique) favorisent le développement d'une compétence dans la langue de l'autre communauté:

- l'identification positive aux deux communautés  
Ex.: l'émigré italien en Australie: je tiens à préserver mes relations familiales et j'ai choisi de venir en Australie pour y travailler
- la perception de la langue comme valeur centrale  
Ex.: ma langue italienne est forte culturellement; la langue anglaise permet des contacts indispensables dans le travail
- la perception de l'évolution des rapports de force  
Ex.: j'ai ma place dans ce pays tout autant qu'un natif monolingue
- la perception claire des limites bien définies des deux groupes linguistiques (une langue d'origine riche culturellement et une langue d'adoption pour les relations professionnelles en rapport de complémentarité).

Que se passe-t-il dans le cas de l'accès à un bilinguisme langue orale-langue des signes?

<sup>1</sup> Cité dans Hamers et Blanc (1983).

Etant donné que 90% des enfants sourds naissent de parents entendants la comparaison serait à établir avec un bilinguisme de famille migrante mais la nécessité d'acquisition de deux langues n'est pas liée à une contrainte d'ordre social (immigration pour raison politique, économique) mais liée à la déficience (*Je suis sourd, j'ai besoin de la communauté des sourds, je dois m'intégrer dans la vie socio-économique, donc apprendre la langue orale*).

Dans une famille où naît un enfant sourd, les caractéristiques d'identification sont donc dépendantes de la vision qu'ont les parents de la déficience de leur enfant<sup>2</sup> et des choix pédo-thérapeutiques sous-jacents proposés; il peut y avoir d'emblée choix d'une rencontre avec la communauté sourde mais cette rencontre n'est pas aisée. Cette communauté est souvent inconnue, méconnue et surtout non-reconnue comme minorité linguistique; la langue y occupe une valeur centrale mais au lieu de marquer la culture (Lüdi et Py, 1986), aux yeux de l'entendant, elle marque avant tout la surdité ("il ne parle pas"; terme sourd-muet). Sur le plan psychologique, cette rencontre peut devenir aussi "une expérience déroutante et angoissante...on est face à un double mouvement de fascination et de répulsion" (Zwahlen, à paraître).

Ce choix de "rencontre" dans le cas de parents entendants d'enfants sourds est dépendant de plusieurs facteurs:

- comme nous venons de le voir, de la vision de la surdité par les parents
- des informations fournies sur la communauté des sourds (média, spécialistes consultés...)
- du degré de surdité et des pronostics de récupération
- de la perception des limites des moyens technologiques et pédo-thérapeutiques (prothèses et méthodes)
- d'un choix de langue comme valeur centrale, d'où découle le choix d'un bilinguisme bimodal: la langue orale, par souci d'intégration socio-professionnelle, et pour des raisons linguistiques et de communication la langue des signes.

<sup>2</sup> Meadow (1967)[in: Rondal et Seron, 1982] relève des réactions différentes entre parents entendants et parents sourds face à la surdité de leur enfant: pour la majorité des parents entendants, la difficulté majeure des enfants est liée à une incapacité de parler alors que pour les parents sourds, elle est liée à une incapacité d'entendre.

C'est en fonction de l'un ou l'autre de ces facteurs que les parents choisiront plutôt un monolinguisme oral, un monolinguisme gestuel ou un bilinguisme bimodal.

Ce bilinguisme peut se réaliser de manières très différentes selon les familles; dans les faits, nous avons observé:

1. Des parents qui ont "émigré" totalement vers la LSF en sous-estimant le rôle du français oral voire du français écrit; l'enfant malgré ses compétences linguistiques et ses restes auditifs acquerrait difficilement le français, n'étant confronté à ce dernier qu'à l'école et, le plus souvent, en situation d'enseignement.

2. Des parents qui ont instauré un bilinguisme familial, chacun d'eux choisissant l'usage d'une langue différente; l'enfant a pu développer un bilinguisme avec cependant un net écart entre les deux langues. Le membre de la famille ayant choisi l'oral s'est vite senti "frustré" dans la communication lorsque l'enfant a atteint l'âge de 4 ans.

3. Des parents qui ont choisi de devenir eux-même bilingues et d'adapter le choix de langue aux situations de communication et au niveau de langue de l'enfant (déséquilibre dans un premier temps entre oral et gestuel); certains ont donné une importance que nous croyons fondamentale aux grands-parents; les grands-parents paternels par exemple ont choisi d'apprendre la LSF, les grands-parents maternels ont gardé l'oral sans apprentissage de la LSF et ont pu conserver des contacts réguliers et proches avec leur petit-fils.

Une structure scolaire bilingue doit s'adapter à ces différents types de choix des parents et travailler en lien étroit avec eux sachant que le but d'une école bilingue pour enfants sourds n'est pas d'offrir une éducation transitoire (qui permet aux enfants d'une minorité linguistique comme aux USA d'acquérir la langue majoritaire avec abandon de la langue d'origine, qui est aussi le choix de certaines écoles pour enfants sourds), mais une structure favorisant l'acquisition de deux langues dans une perspective à long terme (intégration complète de l'individu dans la société et acquisition d'une identité biculturelle nouvelle qui intègre la surdité).

### Point de vue linguistique

Nous appellerons le bilinguisme français et langue des signes française (LSF) bilinguisme bimodal, puisqu'une langue emprunte la modalité visuo-gestuelle et l'autre la modalité auditivo-orale.

Lorsque nous parlons de bilinguisme chez des enfants sourds, nous savons qu'une troisième langue est souvent présente (portugais, italien, bengali, etc.) mais nous avons trop peu de contrôle et d'observations sur son utilisation pour pouvoir en dire quelque chose d'intéressant.

Si nous comparons le bilinguisme bimodal chez des sourds et le bilinguisme courant, nous trouvons bien sûr des points communs. En effet le sourd se trouve dans des situations où seule la LSF est utilisée, ou bien seul le français oral est utilisé, ou encore dans un échange entre deux bilingues avec recours au code-switching ou à des emprunts.

Ce qui est différent, c'est que les sourds, lorsqu'ils pratiquent la LSF, sont le plus souvent, par la force des choses, entre interlocuteurs bilingues (Grosjean,).

Un autre point diffère passablement entre ces deux bilinguismes, c'est la place de l'écrit dans les échanges. En effet, l'écrit est beaucoup plus utilisé dans les échanges entre sourds et entendants pour des raisons d'intelligibilité du message, ainsi qu'entre sourds (téléécrit). Il est parfois utilisé dans la communication directe en plus de l'oral ou à la place de l'oral et également dans les échanges en LSF.

Evidemment, le fait que seul le français possède une forme écrite crée plus de situations de passage d'une langue à l'autre:

- résumé en français écrit d'une discussion qui a eu lieu en LSF,
- discussion en LSF à propos d'un texte écrit,
- prise de notes.

Ce type de situations est courant entre adultes mais aussi dans des situations scolaires avec des enfants et entre enfants.

On ne peut pas comparer ce fait de bilinguisme à ce qui peut se passer dans une école bilingue français/anglais par exemple mais peut-être à ce qui se passe dans des pays où la langue courante est parlée et où seule la langue officielle est écrite.

Dans une école pour enfants sourds, l'écrit est utilisé pour communiquer plus tôt et plus souvent que dans une école ordinaire. Face à un texte écrit, déjà les petits enfants font des commentaires et posent des questions en LSF.

L'usage de l'alphabet dactylogique crée encore des situations entre deux langues, car par sa forme, il appartient à la LSF (chaque lettre est représentée par une configuration appartenant à la LSF) mais il sert à épeler des mots français.

Nous allons comparer le phénomène du "parler bilingue" dans les différents bilinguismes.

Deux entendants bilingues qui conversent peuvent se placer à différents points du continuum dont parle F. Grosjean (cf. dans ce numéro): à un bout du continuum ils utilisent une seule langue pour leurs échanges, à l'autre bout, ils passent d'une langue à l'autre selon les règles du code-switching, et entre deux on trouve toutes les nuances possibles de code-switching. Un sourd et un entendant tous deux bilingues LSF/langue orale, ou deux sourds bilingues peuvent procéder de même. Ils peuvent communiquer uniquement en LSF ou en empruntant des mots ou des structures au français par la modalité orale (lecture labiale) ou écrite (crayon ou dactylogogie); ils peuvent à l'inverse, parler français en empruntant ses signes à la LSF.

On trouve aussi des interférences. Elles peuvent être lexicales (erreur dans le choix du signe *profiter* en LSF due au double sens du mot en français), morphologiques (utilisation à tort du signe *beaucoup* en LSF alors que c'est le signe lui-même qui doit être modifié (j'aime beaucoup); il y a aussi des interférences d'idiomes (*Tu as déjà touché l'Amérique?* traduction littérale d'une expression LSF qui veut dire *es-tu déjà allé en Amérique?*)).

Cependant, la possibilité physique de superposer les deux codes (prononcer un mot français en même temps qu'on émet le signe correspondant) est spécifique au "parler bilingue bimodal". Ce phénomène est possible pour des mots ou pour des expressions mais pas pour une phrase complète à cause des syntaxes différentes: non seulement l'ordre des mots est différent de l'ordre des signes comme entre deux langues orales, mais les langues orales sont produites selon le principe de linéarité (un mot

après l'autre), alors que les LS ont une syntaxe qui utilise la simultanéité dans l'espace (dans un même mouvement, on peut avoir le sujet, le verbe et le complément). Cette superposition des deux codes s'utilise surtout lorsqu'un des interlocuteurs maîtrise mal la LSF ou en présence d'une tierce personne ne connaissant que le français. Mais il y a aussi des risques à utiliser ce mode d'expression, car si une personne s'exprime en français en superposant les signes sur chaque mot (sauf les articles, prépositions, désinences qui n'existent pas sous cette forme en LSF), seul l'interlocuteur qui connaît très bien le français peut comprendre, ce qui n'est pas le cas d'un enfant en phase d'acquisition du français. En effet si l'on ne saisit que les signes produits dans l'ordre des mots français, le message est alors incompréhensible; il faut avoir une connaissance de la structure du français pour pouvoir suppléer à tout ce qui n'est pas visible. En tant que professionnels face à des enfants sourds, il faut être conscient de ce problème. Bien sûr dans une situation connue avec des connaissances partagées et en utilisant le contexte et toutes les aides à la communication, cela peut fonctionner, mais il ne faut pas garder l'illusion qu'on transmet un message linguistique complet aux enfants.

Lorsque les échanges ont lieu en français, ils peuvent emprunter plusieurs modes:

- l'oral avec ou sans aide à la lecture labiale,
- l'écrit,
- la dactylogogie (épellation digitale),
- le français dit "signé" (comme décrit plus haut).

### Acquisition des langues

Pour commencer, observons ce qui est commun au bilinguisme courant et au bilinguisme bimodal en période d'acquisition.

Dans les deux cas, les capacités acquises dans une langue sont utilisables dans l'autre langue.

- La capacité d'utiliser les différentes fonctions de la langue; lorsque toutes les fonctions sont utilisées en LSF, elles sont aussi utilisables en français, même si dans cette dernière langue, l'enfant n'en est qu'en début d'acquisition. Des jeunes enfants qui font en LSF des jeux de signes, des

plaisanteries, racontent des histoires d'imagination, de fantasme, de toute puissance, etc., peuvent les exprimer ou les admettre également en français, malgré leur peu de moyens dans cette langue. L'humour véhiculé par la langue, la possibilité d'écrire des choses fausses notamment sont difficiles à admettre chez la plupart des enfants sourds qui n'apprennent que le français, non pas parce qu'ils sont sourds mais parce qu'il est plus difficile de manier ces notions dans une langue qu'on n'acquiert pas naturellement mais qu'on apprend difficilement.

- Les capacités métalinguistiques, la faculté de prendre du recul face à la langue, de l'analyser s'appliquent aussi bien à la LSF qu'au français, même si celui-ci est peu développé.

Par exemple, pouvoir analyser la phrase *Paul est une fille* comme une phrase affirmative bien qu'elle soit fausse sur le plan du sens, pouvoir traiter des mots en fonction de leur rôle dans la phrase et non de leur signification, etc...

Les mêmes caractéristiques d'appropriation d'une langue chez un enfant se retrouvent en LSF et en français. Un enfant a, en LSF, de la peine à analyser, comparer, généraliser, extraire des règles, etc.; en français, il apprend facilement des modèles mais généralise peu. Un autre enfant, au contraire, analyse et explique facilement les règles qu'il a découvertes seul en LSF; en français, il préfère également analyser, chercher des exceptions, appliquer des règles mais peine à apprendre des formes par cœur.

Comparable aussi le fait que la présence de deux langues n'embrouille pas les enfants. Ils ne mélangent pas, même si comme l'a bien décrit V. Volterra et al. (1984), dans une première phase, l'enfant construit son système avec les deux langues avant de les séparer tout à fait.

Comparable encore le fait qu'on trouve des interférences d'une langue à l'autre. Interférences qui, comme l'a montré C. Othenin-Girard (1990), n'en sont souvent pas, mais sont en réalité des faits de développement. Voici quelques exemples:

Un enfant a tendance à dire *chaud pas, vrai pas* comme en LSF, et bien sûr, il se fait reprendre. A l'âge de 8 ans, il demande systématiquement dans quel ordre il doit écrire le nom et l'adjectif: *j'écris fille petite ou petite fille?*

La phrase *il est parti pourquoi il était malade* pourrait faire penser à une influence de la LSF, puisque la fausse question avec pourquoi est utilisée dans cette langue, comme en italien, mais C. Othenin-Girard a montré qu'on trouvait aussi cette structure chez des enfants entendants monolingues français. C'est donc plutôt un fait de développement.

Il est intéressant de décrire le cheminement qu'un enfant de 11 ans peut prendre pour arriver à la structure française correcte:

- premier temps: il utilise la forme avec pourquoi et on lui présente beaucoup de causales françaises correctes.
- deuxième temps: il écrit et il dit des phrases du type *il est parti pourquoi parce qu'il était malade*.
- troisième temps: il écrit et il dit la phrase française correcte.

On a observé le même développement avec l'acquisition du passé composé.

- premier temps: *je mange fini*
- deuxième temps: *j'ai mangé fini*
- troisième temps: *j'ai mangé*

On trouve, comme lors d'un bilinguisme courant, des enfants qui font des constructions originales en utilisant à la fois les structures linguistiques des deux langues qu'ils sont en train d'acquérir (ex.: *gehendiamo* chez un bilingue allemand-italien cité par C. Othenin-Girard). Dans l'exemple que nous citons ici, il faut tenir compte du fait que l'enfant est en train de parler français avec une personne dont il sait qu'elle est bilingue mais entendante (donc ne maîtrisant pas la LSF comme un sourd). Il dit en superposant des signes: *vieux beaucoup* pour *très vieux*, ce qui n'est correct ni en français ni en LSF. Or, face à un adulte sourd, cet enfant n'utilise pas cette structure mais la forme correcte qui est une modification du signe *vieux* et non un signe ajouté. Nous ne savons pas s'il emploie la forme correcte française face à un locuteur qui ne connaît pas la LSF, ou s'il ne l'a pas encore à sa disposition. Nous pourrions aussi discuter le cadre bilingue de cette construction, peut-être y a-t-il des enfants entendants qui font ce type de construction. Quoi qu'il en soit, cet exemple illustre bien l'adaptation à l'interlocuteur.

Autre exemple, autre situation; il s'agit d'un groupe d'enfants sourds de 6-7 ans en train de classer des signes selon leur configuration et leurs autres caractéristiques formelles. Ce groupe est animé par des professionnels sourds. Les échanges se passent donc en LSF, mais les mots sont écrits en français pour permettre de visualiser le classement. La construction se passe en LSF, et, au moment du passage à l'écrit, il peut y avoir glissement bien qu'on reste au niveau formel, comme le montre cet exemple:

lorsque l'adulte écrit le mot *verre* dans la colonne destinée aux signes qui sont émis avec les deux mains, un enfant dit qu'il faut mettre un "s" parce qu'il y a deux mains.

Et pourtant ce même enfant travaillant en français et passant directement du sens au mot écrit ou du mot oral au mot écrit, ne fait jamais appel à la LSF pour décider de la marque du pluriel, mais la situation décrite ici favorise ce genre de lien; c'est une situation d'analyse qui n'a pas de rapport au sens.

Nous arrivons maintenant à ce qui diffère entre le bilinguisme courant et le bilinguisme bimodal en période d'acquisition.

On revient bien sûr aux deux canaux différents et à la possibilité de superposer les deux codes, ce qui se fait souvent au début avec des tout petits enfants. Mais à ce moment-là, pour l'enfant il s'agit probablement d'une langue unique. Il ne faut pas oublier que même avec des petits enfants entendants, on utilise beaucoup les gestes codifiés associés aux mots (*au revoir, viens, non, attention*, etc.). On le fait simplement plus avec un enfant sourd, et avec des gestes qui appartiennent au système linguistique de la LSF.

Cependant, la différence la plus importante est que l'accès à l'une des deux langues, la langue orale, est limité par la déficience; cette langue ne peut pas s'acquérir uniquement en situation; elle nécessite un apprentissage systématique et l'utilisation de moyens appropriés pour pallier la déficience. On ne peut donc pas mettre d'emblée le petit enfant dans des situations équivalentes dans les deux langues. Par exemple, à 3 ans, on raconte des histoires en LSF aux enfants; à 4 ans, on les assied en rond pour parler d'un sujet hors contexte et apprendre à respecter le tour de parole, etc. Or, au même âge, en français, on doit prendre beaucoup de précau-

tions pour ne pas mettre les enfants en situation d'échec et faire attention à n'utiliser le français que si le contexte peut aider la compréhension.

Un enfant entendant peut apprendre une deuxième langue spontanément s'il est mis en situation d'obligation (crèche, école dans un pays étranger par ex.). Un enfant sourd peut apprendre la LSF de cette manière, mais pas le français, car il n'a pas les moyens de faire une acquisition spontanée.

V. Volterra et al. (1984) dit que, chez l'entendant qui acquiert deux langues -elle insiste sur l'acquisition par opposition à l'apprentissage- la langue dominante sera celle à laquelle le sujet aura été le plus exposé, mais que chez le sourd, la dominante sera la langue acquise par opposition à la langue apprise.

Il faut quand même préciser que, même chez le sourd profond, il y a une part d'acquisition de la langue française, tout n'est pas apprentissage systématique; cette part est plus ou moins importante par rapport à l'apprentissage en fonction du degré de récupération auditive et des facultés personnelles de l'enfant.

Nous avons observé chez des enfants sourds (dès 9-10 ans) le besoin de tout connaître dans les deux langues et de les comparer, nous supposons qu'ils ressentent plus fortement et plus précocement le besoin d'avoir des équivalences dans les deux langues que les entendants qui, nous semble-t-il, ne prennent que ce dont ils ont besoin dans chaque langue.

Par exemple, un enfant découvre un nouveau mot français dans un contexte de langue française uniquement et il le comprend parfaitement bien. Mais il désire savoir comment cela se dit en LSF, simplement pour savoir. Le même enfant demande également souvent un mot français qu'il connaît en LSF, ce qui nous paraît moins étonnant, parce qu'il a conscience qu'il doit apprendre le français, que c'est plus difficile, etc.. Ce comportement est peut-être à mettre en lien avec la nécessité permanente des deux langues pour les sourds. En effet le flux et reflux des langues en fonction de l'utilisation ou de l'absence d'utilisation d'une langue n'existe pas chez les sourds comme l'a déjà constaté F. Grosjean; non pas parce qu'ils sont différents, mais parce qu'ils ont, dans la réalité, toujours besoin des deux langues. Il nous semble qu'un enfant sourd sait plus tôt qu'un entendant qu'il est nécessaire (pour plus tard) de savoir deux

langues, avant l'adolescence. En fait, c'est peut-être simplement que cela est moins vital pour un entendant.

### **Influence de la structure bilingue sur notre pratique et sur l'acquisition du français par l'enfant sourd**

#### **Sur notre pratique**

Tout d'abord, le rôle de chaque professionnel s'est éclairci.

- Les représentants de la LSF (les collaborateurs sourds) enseignent en utilisant cette langue ou travaillent avec les enfants sur cette langue (grammaire...).

- Les logopédistes, en plus de leur fonction habituelle, enseignent le français aussi bien oral qu'écrit. Ils parlent français aux enfants et sont donc des représentants de cette langue.

- Les enseignants sont entendants, ils parlent avec les enfants dans certaines situations adaptées à l'échange (situations ritualisées...) et utilisent la LSF en fonction de la matière étudiée et des nécessités de communication.

Dans la mesure où les rôles sont clairs, les intervenants peuvent passer d'une langue à l'autre sans pour cela perturber la situation de communication (Ex.: le logopédiste qui a une discussion de fond ou qui gronde un enfant).

D'autre part, les enfants semblent mieux différencier les raisons de leur travail avec les logopédistes; nous pouvons travailler exclusivement sur la forme en français oral ou écrit tout en sachant que nous pouvons nous entendre sur les significations dans une autre langue ou en d'autres lieux. Les enfants différencient également mieux les moments où ils apprennent le français des moments où on leur enseigne une autre matière même si l'on utilise le français dans ce cadre (avant l'introduction de la LSF, le français était sans cesse utilisé pour l'enseignement de la matière mais, comme le français était en voie d'acquisition, des glissements perpétuels apparaissaient entre enseignement du français et enseignement de la matière).

Nous pouvons, par exemple, entraîner l'articulation des chiffres, ou de termes tels que *plus petit que*, *plus grand que* sachant que la notion est déjà acquise, ce qui suppose, d'ailleurs, une étroite collaboration entre les différents professionnels.

Nous pouvons entreprendre plus précocement un travail formel pur avec les tout petits enfants parce que la communication passe par un autre canal; à 2 ans, ce fait n'est pas prégnant mais à 3-4 ans, s'il n'y a pas de langue qui fonctionne suffisamment bien pour communiquer, le travail formel provoque de fortes frustrations et des refus; nous risquons moins que ces enfants confondent le travail technique sur la langue avec la communication.

En fait, l'usage des deux langues par les enfants nous permet d'éviter de faire de tout problème un problème de langue. C'est ainsi que les problèmes de comportement dus à l'absence de langue suffisante pour communiquer n'existent plus. Nous pouvons donc diagnostiquer plus tôt des problèmes plus graves (troubles associés) et prendre des mesures adéquates.

Nous pouvons également mieux distinguer les problèmes d'acquisition du français de ceux du développement du langage. On trouve chez certains enfants sourds les mêmes difficultés dans les deux langues.

Nous nous trouvons également moins en situation de malentendus; on peut préciser si l'on travaille sur la forme ou sur le fond; nous pouvons avoir de réels dialogues en français.

Avant l'introduction de la LSF, le rôle du logopédiste était beaucoup plus thérapeutique avec tous les enfants; il fallait souvent restaurer la communication avant d'entreprendre un enseignement du français en tant que tel.

Enfin, sans doute le plus intéressant pour nous, est d'avoir une autre langue pour discuter des hypothèses des enfants; on peut donc passer de la langue à la métalangue en changeant de canal (visuo-gestuel); nous pouvons le faire bien plus tôt que ce que permettrait le seul développement du français; ce passage au canal visuo-gestuel nous permet de marquer concrètement le changement du niveau d'échange. On peut également discuter du français en français dans certaines conditions.

Exemples d'hypothèses que font les enfants et qui nous permettent d'orienter nos propositions:

- fâché/fâchée (l'enfant pense que le /e/ final signifie plus fâché ou très fâché)
- /nt/ au verbe si le complément direct est pluriel
- F majuscule à fille parce que c'est un nom de personne (nom propre)
- /sourds/----> sourd profond
- /sourd/ ----> moins sourd, demi-sourd

### Questions d'enfants:

- "Est-ce qu'on peut écrire /il/ pour un bébé même si c'est une fille?"
- "Pourquoi on met quand même /s/ à /plus/ quand ça veut dire /ne plus/?"
- "Faut-il mettre /nt/ ou /s/ aux adjectifs au pluriel?"

Ces hypothèses existent également chez les enfants entendants; elles ne sont pas propres aux sourds. Leur formulation par les enfants est très intéressante pour nous car elle nous permet de réadapter sans cesse nos propositions pédagogiques. Cette démarche s'inscrit dans l'approche psycho-pédagogique de l'école qui attache de l'importance à la construction par l'enfant de ses propres connaissances.

Cependant certains malentendus persistent qui ne sont plus le fait d'une impossibilité de communication mais purement de l'usage de toute langue.

### Sur l'acquisition du français

Notons que l'apprentissage du français reste extrêmement difficile et long pour la plupart des enfants sourds et que le bilinguisme ne supprime pas la surdité et ses effets.

Nous sommes cependant certains que l'enfant peut aborder certaines notions en français beaucoup plus tôt lorsqu'il a acquis la LSF; il peut par exemple travailler plus précocement sur la forme comme ces enfants de 9 ans qui manient les concepts d'affirmation/négation indépendamment du sens:

Ex.: *Paul est une fille* (affirmatif); ils peuvent tout simplement admettre qu'on peut le dire même si c'est faux.

Avant il fallait souvent attendre l'âge de 12 ans, voire 14 ans pour en arriver là.

C'est également le cas pour les métaphores.

On retrouve bien là le bénéfice des différentes fonctions utilisées dans une autre langue (voir plus haut).

Notons pour finir que, pour le français, nous misons dès le départ sur l'oral et sur l'écrit simultanément en utilisant les deux modes d'une manière fonctionnelle au-delà des situations d'exercices et d'apprentissage. Le développement que font les enfants nous conforte dans ce choix. En effet, certains enfants vers 9 ans ont beaucoup plus de compétences en français écrit qu'en oral, d'autres ont plus développé l'oral que l'écrit et certains ont développé les deux d'une manière égale. A 2 ans, au tout début, on ne peut savoir quelle sera l'évolution de l'enfant et surtout quelle modalité il privilégiera quel que soit le choix éducatif.

Il nous a semblé intéressant de partager avec vous nos observations et ces quelques réflexions sans aucune ambition de généralisation, mais simplement comme une contribution aux différentes réflexions liées au bilinguisme et à la surdité.



**Bibliographie**

- AUBONNEY M., PALAMA G., (à paraître) "A la découverte de la langue (travail avec de jeunes enfants animé par deux collaborateurs sourds), JOURNEES D'ETUDE S.M.P., Genève, 14-15 février 1991.
- CASELLI C., OSSELLA T., VOLTERRA V. (1981): "Gesti, segni e parole a due anni", Relazione presentata al "I Convegno sulla comunicazione non verbale" Roma, C.N.R.
- DAFFLON DESLANDRES F., ITEN C., DEKKERS E., DUNANT-SAUVIN C. (1989): "Le point sur l'enseignement du français à Montbrillant, école bilingue pour enfants sourds profonds", PAROLES D'OR, 5, ARLD.
- GROSJEAN F. (1984): "Le bilinguisme: vivre avec deux langues", TRANEL, 7, Neuchâtel, Université, p. 15-41.
- GROSJEAN F. (1992): "The bilingual and the bicultural person in the hearing and the deaf world", Fourth International Conference on Theoretical Issues in Sign Research, San Diego, CA.
- HAMERS J.F., BLANC M. (1983): "Bilinguisme et bilinguisme", Bruxelles, Mardaga.
- LÜDI, G., PY B. (1986): "Etre bilingue", Berne, Lang.
- MOORES, D. et J. MAESTAS Y MOORES (1982): "Communication totale", in: J.A. RONDAL, X. SERON (eds), Troubles du langage, diagnostic et rééducation, Bruxelles, Mardaga.
- OTHENIN-GIRARD C. (1990): "Bilinguisme et difficultés de langage", TRANEL, 16, Neuchâtel, Université, p. 89-98.
- VOLTERRA V., TAESCHNER T., CASELLI C. (1984): "Le bilinguisme chez les enfants entendants et chez les enfants sourds.", REEDUCATION ORTHOPHONIQUE vol. 22, no 136, p. 133-145.
- ZWAHLEN B. (à paraître): "Face aux sourds", JOURNÉES D'ÉTUDE S.M.P., Genève, 14-15 février 1991.

**Définitions**

- ACQUISITION: indique le processus à travers lequel on arrive à la connaissance d'une langue dans le milieu naturel par l'interaction avec des parlants natifs, c'est-à-dire par un enseignement implicite (Volterra et al., 1984).
- APPRENTISSAGE: indique le processus à travers lequel on arrive à la connaissance d'une langue par un enseignement spécifique et formel dans une ambiance linguistique artificielle (Volterra et al., 1984).
- BILINGUISME: état d'un individu ou d'une communauté. Présence simultanée de deux langues.
- BILINGUISME BIMODAL: utilisation d'une langue orale et d'une langue des signes (Volterra et al., 1984).
- CODE-SWITCHING (ou alternance codique): passage momentané mais complet d'une langue à l'autre pour la durée d'un mot, d'un syntagme, d'une ou de plusieurs propositions (Grosjean, ).
- COMMUNICATION INTERMODALE: passage d'une modalité à l'autre (signe, mot, dactylographie) dans le même épisode de communication.
- DACTYLOGRAPHIE: épellation digitale.
- EMPRUNT: élément d'une langue intégré au système linguistique de l'autre langue en ayant subi des modifications suivant les règles de cette dernière (Hamers, Blanc, 1983).
- INTERFERENCE: influence involontaire et/ou accidentelle d'une langue sur l'autre. Dynamique; non fossilisée (Grosjean, ).

**Bibliographie complémentaire sur la langue des signes**

LA LANGUE DES SIGNES, Tome I, Introduction à l'histoire et à la grammaire, Bill Moody, Diffusion ELLIPSES IVT, 1983.

LA LANGUE DES SIGNES, F. Grosjean et H. Lane, Langages no56, 1979, LAROUSSE.

LE LANGAGE DES SIGNES (chap. 5), J. Rondal, F. Henrot, M. Charlier, MARDAGA.

LANGUES ORALES ET LANGUES GESTUELLES: évaluation de leur écart structurel, Ch. Cuxac, Etudes de linguistique appliquée no 57, janvier-mars 1985.

ICONICITE ET DOUBLE ARTICULATION DANS LA LANGUE DES SIGNES, Paul Jouison, Revue générale de l'enseignement des déficients auditifs, 1989/2 et 1989/3.

TROUBLES DU LANGAGE : DIAGNOSTIQUE ET REEDUCATION, Analyse linguistique des langages gestuels (dans le chapitre sur les surdités), sous la direction de J. Rondal et X. Seron, Mardaga, 1982.