

vous avez dit ...

pédagogie

**LE DROIT DE L'ENFANT SOURD-MUET
AU GESTE ET A LA PAROLE:
UNE DÉCISION D'ADULTES ENTENDANTS**

**Françoise Jaques-Mazauric
Pierre Marc**

**N° 14
septembre 1988**

UNIVERSITE DE NEUCHÂTEL

**SÉMINAIRE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
2, quai Robert-Comtesse 2000 Neuchâtel
Tél. (038) 21.31.81**

VOUS AVEZ DIT...

PÉDAGOGIE

LE DROIT DE L'ENFANT SOURD-MUET
AU GESTE ET A LA PAROLE:
UNE DÉCISION D'ADULTES ENTENDANTS

Françoise Jaques-Mazauric
Pierre Marc

N° 14
septembre 1988

U N I V E R S I T E D E N E U C H Â T E L

SEMINAIRE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
2 quai Robert-Comtesse 2000 Neuchâtel
tél (038) 21 31 81

Le droit de l'enfant sourd-muet au geste et à la parole:

une décision d'adultes entendants

"Aucun enfant ne peut être étranger à la langue du désir de ses parents: dès avant sa naissance, celle-ci le marque dans son inscription symbolique et dans son corps."

(B. Decoster, 1986, p. 421)

"Quel que soit l'âge de l'enfant sourd, la mise en place de son système linguistique et l'amélioration de sa parole doivent être dans son projet et son désir pour qu'il y trouve le véhicule de sa pensée."

(A. Dumont, 1986, p. 273)

"La pratique du langage ne peut s'instaurer harmonieusement chez l'enfant qu'à partir d'une éducation visant à faire surgir en lui des motivations et des appétences, des attitudes et des aspirations qui engendrent des besoins expressifs analogues à ceux à travers lesquels se manifeste l'usage social de la parole."

(V. Ferenczi, 1974, p. 127)

PLAN

Introduction	3
1) Rapide historique	5
2) Une pratique d'orthophoniste	12
3) Quelques réflexions psychosociologiques autour de la norme et de la différence	19
Conclusion	34
Bibliographie	38
("Vous avez dit... pédagogie	40

Il est toujours intéressant d'aborder les difficultés que nous rencontrons de deux manières distinctes qui, du fait de leur complémentarité, sont le plus souvent intimement soudées l'une à l'autre.

- D'une part, notre "problème personnel" (racial, ethnique, physiologique, psychologique) peut être étudié en tant que tel (autrement dit, si cela a un sens, "hors-social") afin de distinguer autant que faire se peut ses dimensions internes de ses dimensions externes. A l'examen, on s'aperçoit vite qu'une variable importante du problème en question est la souffrance qu'il nous inflige. Parfois, il apparaît que cette souffrance est directement entraînée par le trouble (songeons par exemple à certaines difficultés physiques ou mentales) et, alors, assurons qu'il n'y a pas lieu de faire la fine bouche: tout sera mis en oeuvre pour essayer de diminuer cette souffrance.
- Mais, souvent, cette souffrance résulte de la rencontre entre nos difficultés et le monde qui nous entoure. Celui-ci génère cette souffrance et l'entretient, suivant des modalités variables d'un trouble à l'autre qui, toutes, résultent du jeu terroriste qu'exercent les normes dominantes de l'époque et du lieu sur les attitudes et comportements des individus. C'est alors d'un écart, d'une différence tend-on à dire maintenant, entre ces normes et notre conduite que résulte la difficulté.

La distinction entre ces deux approches, le lecteur l'aura déjà compris, est superflue dans bien des cas parce que l'origine de la souffrance due à une différence est indissolublement liée à celle-ci comme telle ET au regard que l'entourage porte sur elle. Mais cette distinction présente toutefois l'avantage de nous faire prendre conscience de ce que bien des troubles sont amplifiés de manière déraisonnable, si ce n'est scandaleuse, par le monde où vivent les personnes différentes; elle permet alors de développer une réflexion sur ces attitudes dominantes, de commisération bien que normatives, et de réaliser qu'il est finalement possible de travailler sur elles.

C'est redire qu'aider l'autre et lui apporter une éducation, ou une rééducation, est un comportement qui toujours nécessite analyse; les thérapeutes savent-~~ce~~ sont le plus souvent eux qui nous l'ont appris - que de subtils démons, parfois, se cachent derrière les plus admirables tentatives d'intégration: tendre à supprimer une différence peut-il ne pas toujours renfermer en filigrane la tendance à la suppression symbolique de son porteur, "l'intégrité" de celui-ci devant bel et bien disparaître dans l'opération? Or, ces essais divers, ces séances de thérapie, ces rééducations, il faut qu'ils aient lieu; mais posons d'entrée qu'à viser autre chose que la suppression d'une souffrance ils risquent de se fourvoyer, d'oublier que l'intégration sociale des personnes différentes passe avant tout par leur mieux-être, celui-ci ouvrant sur celle-là des perspectives neuves.

On a conscience de ce qu'une telle position pose de nombreux problèmes, toujours complexes, parfois insupportables. Que préconiser par exemple pour l'enfant trisomique ou certains déficients mentaux, leurs troubles n'entraînant pas à proprement parler une souffrance mais rendant délicate toute socialisation? Ou à l'enfant d'immigré pour lequel la "rééducation" finit par révéler une lutte sous-jacente d'influences culturelles? Que leur dire avec certitude? Mais il n'en reste pas moins que placer les personnes différentes elles-mêmes au centre de la tentative est fondamental, le thérapeute décidant à tout coup d'analyser ses attentes en la matière et leur interférence avec les demandes de ses clients.

Ce sont les problèmes rencontrés par l'enfant sourd qu'on évoquera ici. Car, nous renseigne D. Bouvet, comme toutes les personnes différentes, "la personne sourde a souvent plus à souffrir des réactions de son entourage que de sa surdité elle-même." (1980, p. 7). "Bien plus que de la fermeture de leurs oreilles, ajoute-t-elle, les sourds ont à souffrir de la fermeture de nos esprits. Notre manque d'ouverture devant toute différence, quelle qu'elle soit, nous entraîne à adopter des attitudes très néfastes comme celle d'ôter tout droit de parole à celui qui est "autre"." (Ibid., p. 65) On s'interrogera notamment sur les évolutions éducatives et rééducatives dont le sourd bénéficie ou pâtit au fil des siècles en se demandant si un changement d'attitude des spécialistes - ou à tout le moins une réflexion sur l'éventualité d'un tel changement - ne serait pas susceptible d'entraîner une amélioration de sa situation.

La perspective retenue dans ce cadre doit également être précisée en regard des spécialités des deux auteurs. L'une, orthophoniste, a longtemps exercé une activité de rééducation auprès d'enfants sourds et, en partie insatisfaite de son effort, a ressenti le besoin de l'analyser rétrospectivement en vue de lui apporter des aménagements. L'autre, enseignant, ayant retrouvé dans les propos de la première ses préoccupations majeures (dont la littérature pédagogique traite ordinairement en termes d'effet Pygmalion ou d'effet de l'attente) a découvert dans ce que vit - ou ce que risque de vivre - l'enfant sourd une situation particulièrement démonstrative de l'invasion par les bien-portants d'un monde différent que parfois ils pénalisent en étant convaincus de l'aider. Comment ne pas abonder dans le sens de Ferenczi, ce spécialiste de la surdité: "Tout enseignement spécialisé, dans la mesure où il ne peut s'adapter à plusieurs normes différentielles, comporte des risques pathogènes au lieu de servir d'agent thérapeutique. La formation intellectuelle et l'éducation de la personnalité doivent se compléter mutuellement si l'on veut éviter que des tensions conflictuelles ne viennent compromettre ou contrecarrer les efforts de l'enseignant." (1974, p. 56).

1) Rapide historique

Il est difficile de trouver trace d'un enseignement donné aux sourds-muets, nous enseignent Degérando (1827) et F. Buisson dans son dictionnaire (1887), avant la fin du XVI^e siècle. Encore les premières tentatives ne vont-elles semble-t-il concerner que les enfants issus de milieux privilégiés (Moore, 1982). C'est au bénédictin espagnol Dom Pedro Ponce (1520?-1584), de León, que cette source fait remonter les premières tentatives, dans quelques cas au moins couronnées de succès, d'apprentissage un peu systématique du langage oral. Ponce attribuait à Dieu son efficacité (cf. A. & Fr. Brauner, 1985) et, en l'absence de tout écrit de sa main, il est difficile de saisir en quoi consistait sa pratique. Mais l'état d'esprit de ce précurseur permet la régression des attitudes abandonniques précédentes et l'idée d'améliorer la situation des sourds traverse l'Europe: un mathématicien anglais, John Wallis, développe des recherches sur le mécanisme de la parole et s'intéresse aux enfants sourds, un médecin suisse établi en Hollande, Johann K. Amman, va mettre au point, vers 1700, un système d'apprentissage oral mêlé de mimiques qui sera utilisé systématiquement en Allemagne par la suite, etc. Néanmoins, ces recherches sont peu prises en compte par les pouvoirs publics et il faudra attendre 1778 pour que soit ouverte la première classe publique d'enfants sourds-muets: il s'agit, à Leipzig, de celle de Samuel Heinicke (1729-1784).

Peu auparavant, vers 1760, l'abbé de l'Epée (1712-1789) fondait à Paris son oeuvre charitable d'éducation des sourds-muets, qui devait en 1782 rencontrer l'approbation de l'Etat, et mettait au point la fameuse méthode des signes qui devait, en quelques années, conquérir l'Europe en tant que langage rééducatif (1776: **Institution des sourds et muets par la voie des signes méthodiques**). Il entra en conflit avec Heinicke et son articulation artificielle, l'Académie de Zurich étant choisie comme juge et tranchant "le différend en faveur de l'instituteur français (1784)".

Ce début de l'histoire de l'aide à apporter aux enfants sourds montre déjà clairement combien la lecture que font de ce trouble les éducateurs et les pistes qu'ils empruntent en vue d'une rééducation définissent étroitement la situation de cet enfant:

- sauf quelques cas privilégiés, l'enfant sourd est d'abord négligé (et assez systématiquement considéré comme un arriéré),
- les premières tentatives d'intégration passent par un apprentissage de la langue écrite (éventuellement avec utilisation d'une dactylographie),
- apparaissent quelques liens entre ce dernier et un apprentissage du langage oral,
- la langue des signes, qui remonte à la nuit des temps, connaît ensuite une forte popularité,
- une mixité entre plusieurs de ces méthodes (notamment entre la langue des signes et l'apprentissage de la langue orale) peut plus tard se généraliser (mais "peut" seulement...):

Il ne s'agit pas de nier qu'apparaîtront ensuite des éléments décisifs; des découvertes déterminantes, au plan physiologique surtout (audiométrie, chirurgie, prothèses notamment), viendront soulager le sourd d'une manière imprévisible en cette fin de XVIIIe siècle. Mais ce qui, dès cette époque, prend un tour "moderne", c'est l'ensemble des attitudes possibles que dessinent les diverses techniques de rééducation en présence, les conflits que déjà l'on observe entre elles et, déjà aussi, l'option éducative fondamentale: "L'éducation du langage chez le sourd profond se ramène depuis toujours à obtenir que le code de l'information orale soit l'objet d'un transfert inter-sensoriel. En effet, l'éducateur s'efforce de transposer les dimensions caractéristiques de l'activité audio-phonatoire dans le domaine visuo-moteur de la représentation." (Ferenczi, 1974, p. 48).

Car il est clair que la cohabitation d'éléments de soin oblige à la rencontre des subjectivités de ceux qui les emploient. Lorsqu'il est à peu près certain que telle thérapeutique engendrera une amélioration (exemple: on ne se querelle plus trop à l'heure actuelle pour savoir s'il est préférable de doter ou non le sourd d'une prothèse), on va l'utiliser. Mais lorsque les bénéfices attendus de pratiques de soin pures ou croisées restent en partie imprévisibles, alors seules les subjectivités des spécialistes, qui s'alimentent à d'incertaines statistiques, l'emportent dans les décisions de traitement: "l'inlassable effort de remise en question de toute méthode élucidante des aspects fonctionnels, sociaux et privés du langage s'en remet à nos idéologies pour décider de la finitude ou de l'inachèvement de notre condition et juger des convulsions qui la traversent pour rendre la nature plus humaine et l'homme plus naturel." explique joliment Ferenczi (Ibid., p. 128).

Un exemple révélateur concerne la prétendue exclusivité qu'aurait voulue l'abbé de l'Épée quant à la langue des signes (qu'en réalité il a étendue et systématisée, non créée), dont il aurait fait l'élément "unique" d'éducation des enfants sourds dont il s'occupait. Le Larousse encyclopédique du XIXe siècle, qui produit un article documenté sur la question, rend ainsi compte de ce choix de l'abbé de l'Épée: "Il était parti de cette proposition qu'il faut faire entrer par les yeux dans l'esprit des élèves ce qui est entré dans le nôtre par les oreilles." Et F. Buisson, par la plume d'O. Claveau (article "sourds-muets"), de préciser: "l'abbé de l'Épée supposait que cette acquisition préalable du sens des mots restait toujours subordonnée à la nécessité d'une première explication par signes." Mais de cette antériorité d'application d'une langue des signes "méthodique" ne saurait découler la certitude que l'abbé préconisait le seul emploi de cette méthode et, par là, n'aurait visé qu'à la mise en relation des sourds entre eux. La même source précise que le créateur "avait eu surtout recours à cet expédient en vue d'un enseignement sommaire à donner pendant un nombre d'heures fort limité à un nombre d'enfants considérable. Le but principal de ses efforts était non pas seulement la mise en communication ultérieure des sourds-muets avec les autres hommes par l'intermédiaire de l'écriture, mais aussi (contrairement à ce que l'on croit trop

généralement) l'enseignement par l'écriture à l'aide de mots préalablement acquis." Plus, "il importe de remarquer que l'abbé de l'Epée était loin de dédaigner les ressources qu'offrent aux sourds-muets la lecture sur les lèvres et la parole articulée." Lui-même écrivit que "L'unique moyen de rendre les sourds-muets à la société est de leur apprendre à entendre des yeux et à s'exprimer de vive voix." (Ibid.).

Dire de l'abbé de l'Epée et de son successeur l'abbé Sicard (1742-1822) qu'ils mirent l'accent sur une langue des signes, plus précisément qu'ils la développèrent en la systématisant, est juste (le successeur y inclut une syntaxe, que le maître tendait à négliger); dire qu'ils n'employèrent que cette méthode est donc faux et c'est par de telles déformations que se révèle la subjectivité évoquée plus haut, qu'apparaît cette dimension passionnelle sur laquelle il est utile de s'interroger: pourquoi finit-on par présenter comme exclusive ce qui ne fut que priorité?

Si, au XIXe siècle, les établissements spécialisés qui se sont développés dans la plupart des pays d'Europe et aux USA utilisent la langue des signes (et souvent une langue des signes plus spontanée que celle de la méthode de de L'Epée et Sicard), ils intègrent donc aussi d'autres dimensions éducatives à leur action. Degérando l'explique ainsi: "L'abbé de l'Epée eut des disciples en Allemagne, en Suisse, en Hollande, en Angleterre, en Espagne, pays dans lesquels des institutions furent ouvertes et où l'enseignement des sourds-muets devint un enseignement de groupe. Il s'avère que le système le plus généralement adopté dans ces institutions fut l'alliance des signes mimiques avec la parole artificielle. Les signes mimiques institués par les sourds-muets eux-mêmes ont été préférés aux "signes méthodiques" qui ont été vus "comme un long détour qui retarde la marche de l'enseignement" (p. 181, tome 2)" (cité par D. Bouvet, 1980, p. 58).

La proposition de placer en première position l'apprentissage de la langue orale n'est pas immédiate. Elle semble émaner d'abord, dans les années 70, de quelques institutions françaises et italiennes; c'est toutefois au congrès tenu en 1880 à Milan que tous les spécialistes font remonter la décision qui va si longuement engager l'avenir: on y préconise l'emploi de la "méthode orale pure", sans les signes. C'est aux travaux de l'abbé Tarra, et au prestige que sa méthode lui apportera rapidement, qu'est due cette décision. A cette époque-là, "Le système qui admet l'intervention des signes tout en visant comme but principal l'enseignement par la parole a reçu la dénomination de méthode orale mixte et a été très nettement condamné par l'imposante réunion d'instituteurs qui composait au mois de septembre 1880 le congrès de Milan."

Le dictionnaire de Ferdinand Buisson, qu'on vient encore de citer, est écrit durant cette période: la décision de Milan est récente, "à la pointe de la recherche" faut-il dire, si bien que l'auteur ne craint pas d'affirmer haut et fort "la supériorité de la méthode orale pure". Il se félicite - on

est en 1887 - qu'"On ne compte plus aujourd'hui dans notre pays qu'un très petit nombre d'institutions où, par suite de circonstances particulières, la méthode orale pure n'ait pas été introduite et sérieusement suivie." Les signes n'étaient pas abandonnés: ils étaient interdits. Le mot d'ordre devenait la démutisation. Or, un siècle plus tard, on peut lire, sous la plume de Bourrigault, que "la France apparaît souvent comme le pays le plus farouchement "oral" dans ses systèmes éducatifs pour les déficients auditifs." (1978, p. 122). Des spécialistes aussi éminents que S. Borel-Maisonny, dont on réévoquera les doutes, ou J.-Cl. Lafon, toujours à l'heure actuelle, sont réticents face à l'apprentissage de la langue des signes. D. Bouvet, présentant aux orthophonistes le dernier ouvrage de fond de J.-Cl. Lafon, Sh. Vinter & P. Génin (1985), croit pouvoir y déceler, malgré d'incontestables évolutions, un sérieux réductionnisme à propos de la communication gestuelle (in D. Bouvet, 1985, p. 451).

Comment ne pas souscrire dans ces conditions à l'étonnement de ceux qui, un siècle plus tard ou presque, s'interrogent sur la validité d'un choix qui a si longtemps figé l'éducation des enfants sourds? Visitant la classe conjointement animée par M.-Th. Abbou, qu'a rendue célèbre l'émission télévisée "Vos mains ont la parole", et par D. Bouvet, dont on sait l'inlassable combat pour la reconnaissance du sourd, J.-P. Bouillon, Inspecteur technique et pédagogique au Ministère de la Santé, regrette: "je me suis mis à rêver: où en seraient nos élèves si nous n'avions pas pris il y a cent ans un bien fâcheux virage pédagogique et si tous les progrès qui ont eu lieu, en démutisation, en appareillage, en éducation précoce, en intégration, en grammaire structurale, en pédagogie des mathématiques, en audiovisuel, etc. s'étaient intégrés harmonieusement, comme je viens de le voir, dans une communication normale?" (in D. Bouvet, 1980, p. 67).

On nous comprendrait mal si l'on voyait dans ces lignes une défense de l'abbé de l'Epée ou une illustration de l'excellence d'emploi de la seule langue méthodique des signes. Encore une fois, nous visons à montrer par ce bref historique combien l'enfant sourd, depuis qu'on se préoccupe de sa surdité, a rencontré des attitudes différentes chez les personnes qui se penchent sur son trouble et combien, pour répondre à des attentes aussi variables, il a dû développer des prodiges d'adaptation au cours des siècles. Voilà bien, dira-t-on, qui démontre une autre fois, si besoin était, l'immense plasticité humaine; sans doute; mais n'oublions pas que tous les patients ne s'adaptent pas avec la même aisance à cette versatilité des spécialistes...

Durant la plus grande partie du XXe siècle, l'éducation dispensée aux enfants sourds va donc être de type oraliste dans la plupart des pays européens. Se développe, à la suite de l'abbé Tarra, cette conviction que le geste concurrence l'apprentissage oral et lui nuit, notamment au niveau d'une sorte de parasitage des syntaxe et grammaire élaborées de la langue par celles, rudimentaires, du geste. Notons qu'aux USA l'évolution est un

B. Decoster: "A l'heure actuelle, plus personne ne conteste le fait qu'une Langue des Signes est, linguistiquement parlant, une langue à part entière: elle n'est pas un mode de communication visuelle parmi d'autres, elle est une langue naturelle dont l'enfant sourd peut s'approprier très rapidement les signifiants et la combinatoire et qui lui permet de soutenir avec précision le rythme de sa construction conceptuelle, y compris dans des champs plus abstraits." (1986, pp. 420-421).

Mais il est permis de se demander jusqu'où une telle perspective comparative est judicieuse. Chaque langage présentant des "points forts" et des "points faibles", comparer directement entre eux deux modes d'expression est une démarche dangereuse qui se solde par le choix d'un bon et d'un mauvais objet et qui laisse irrémédiablement surgir nos valeurs. Ici, on est notamment en présence de cette certitude que le sourd, minoritaire, doit s'inféoder à la majorité entendante; or, il y a 150 ans, "Degérando s'indignait déjà de ce sens unique éducatif; on compare l'enfant sourd "aux enfants ordinaires, on veut le traiter comme eux; on lui fait presque un tort des obstacles que sa condition lui crée et quelquefois même des erreurs qu'on commettait envers lui: on ne se met point assez à sa place" (in D. Bouvet, 1980, p. 25). Le raisonnement implicitement dominant est le suivant: puisque les entendants n'ont pas à maîtriser le langage des signes, alors les sourds doivent apprendre à parler et à lire sur les lèvres de leurs interlocuteurs. Or quel maître spécialisé ou orthophoniste est en total désaccord avec cette vue globale? Mais ce spécialiste sait pourtant combien l'apprentissage du langage oral est difficile pour le jeune sourd et combien, inversement, l'emploi des signes, spontané chez lui, répond immédiatement à son désir de communiquer, ceci n'incluant pas le rejet de l'oral: "reconnaître une place fondamentale à la langue des signes en tant que langue, dans l'éducation de l'enfant sourd, ne signifie en rien répudier l'oralisme et la langue du pays de l'enfant. Bien au contraire, la connaissance par l'enfant sourd d'une langue dans laquelle il n'est pas handicapé ne fait que favoriser son entrée dans l'oralisme et la lecture." (D. Bouvet, 1985, p. 451).

On insistera, toujours quant à cette manifestation des valeurs dans l'opposition entre la langue des signes et le langage oral, sur le fait que les convictions des spécialistes (francophones) eux-mêmes divergent massivement à l'heure actuelle en ce qui concerne la capacité du sourd à maîtriser l'oral et, par là, en ce qui concerne l'opportunité de développer chez lui le geste. Il est nécessaire de les citer longuement pour voir combien leurs points de vue sont inconciliables.

Donnons d'abord la parole à S. Borel-Maisonny en citant deux de ses textes les plus récents: "Jamais, disent certains opposants à l'oralisme, un sourd profond de naissance ne peut parler comme un entendant. Les faits prouvent le contraire." (1985, p. 7) "Notre conviction profonde après les expériences qu'il nous a été donné de connaître: c'est le langage verbal qui doit précéder l'apprentissage du langage des signes. (...) De toute façon, le domaine de l'emploi immense et quasi universel pour le langage

oral et écrit est infiniment plus vaste que ne saurait être celui du langage des signes. (...) La langue des signes n'a de justification pour enseigner le langage aux sourds que lorsque la surdité est trop profonde pour permettre l'acquisition normale de la parole." (1988, p. 9). On trouve la même attitude chez de nombreux autres défenseurs de la méthode orale, même s'ils sont moins exclusifs que par le passé; l'exemple donné par J.-Cl. Lafon dans une synthèse récente (1985), malgré une évolution sensible de ce spécialiste mondialement reconnu, est intéressant.

Mais on découvre autant qu'on en veut des citations de sens opposé chez d'autres éducateurs. "Ce phénomène de l'iconicité, selon D. Bouvet, a certainement contribué au préjugé selon lequel cette langue ne peut pas manipuler l'abstraction. Or il n'en est rien. La preuve en est que toutes les conférences de ce symposium [celui de Chicago, en 1977] d'un haut niveau scientifique étaient données ou étaient traduites en Langue des Signes (...) Les langues des signes ne sont pas seulement capables de représenter le concret." (D. Bouvet, 1980, p. 40). Pour cet auteur, il importe "qu'on forme en langue des signes comme pour toute langue des interprètes professionnels" (Ibid., p. 45) et de "promouvoir une reconnaissance du bilinguisme [langue du pays et langue des signes]" (p. 33), de sorte que cette acceptation de sa langue permette au sourd une progression décisive. "Sa langue étant reconnue, le sourd se sent aussi reconnu et devient alors plus épanoui et plus fort." (p. 33).

Apportons encore de longues citations d'une autre éducatrice, L. Mattéodo-Peyracchia, dont nous considérons que la position est intermédiaire. Pour elle, "Il est certain que: - la Langue des Signes apparaît comme une véritable langue avec ses signifiants et sa combinatoire; - son utilisation ne crée pas chez l'enfant un refus des apprentissages de la langue orale, à condition bien sûr que celle-ci reste présente lors des échanges avec l'adulte entendant." (1985, p. 409) "Très vite nous avons été surpris de voir avec quelle rapidité l'enfant entrait dans cette langue en se l'appropriant dans sa globalité comme un enfant entendant le fait avec la langue orale. Nous constatons combien elle lui est naturelle et correspond à sa représentation visuelle des événements de l'environnement. Le vocabulaire s'enrichit rapidement, le signifiant gestuel déclenche simultanément une représentation mentale à laquelle s'accroche le signifiant oral. Progressivement apparaît en même temps le signe et le mot oralisé. Plus tard le signe disparaît pour laisser la place à l'oral. (...) Nous savons que la combinatoire de ces signifiants se constitue comme une langue donc comme un matériau linguistique." (Ibid, p. 412).

De tout ceci résulte qu'une réelle communication entre spécialistes semble parfois très difficile de nos jours. Il est toutefois urgent qu'ils réfléchissent, et si possible de manière approfondie, à ce que risque de représenter l'exclusive thérapeutique pour un sujet. La situation actuelle, au-delà de ces échanges ambigus, est toujours claire et centrée sur la démutisation. Voyons par exemple comment L. Chacun-Desbois, après des

exposés techniques qui occupent les neuf dixièmes de son "Que sais-je?", explique au grand public une position de spécialiste qu'on considèrera comme le résumé des attitudes dominantes en matière d'éducation des sourds: "Il est indispensable de placer cet enfant dans un Centre de Rééducation où l'on entreprendra sa démutisation et sa rééducation en s'aidant de tous les moyens actuels d'amplification collective et individuelle et des appareils d'amplification particuliers, dont le plus connu est celui de J.-Cl. Lafon. Si l'enfant est trop jeune pour être placé en internat, c'est la mère qui devient rééducatrice: en fréquentant régulièrement le Centre, tous les 8, 15 jours, avec son enfant, elle sera initiée, guidée, suivie dans ce rôle nouveau pour elle. Elle apprendra comment éveiller l'enfant à tous les bruits familiers de la maison, comment lui montrer la relation entre le bruit et l'objet qui en est responsable, et comment lui inculquer les rudiments du langage en lui faisant porter toute son attention sur les mouvements de la bouche." (1972, p. 119) La langue des signes n'est pas mentionnée dans ce résumé. Elle ne l'est nulle part dans l'ouvrage...

Or, quoi qu'il en soit des polémiques et de la dimension passionnelle des positions, une part notable de la problématique de l'éducation des sourds, et c'est celle qui nous interpelle, provient de ce que ceux-ci, passant outre l'interdiction d'utiliser les signes, emploient cette langue qui leur donne un accès direct, spontané et rapide à la communication alors que l'oral leur pose longtemps, si ce n'est toujours, des problèmes très difficiles. Aucun spécialiste, sûrement, n'en vient à "oublier" l'enfant sourd; mais nous voudrions, dans ces pages, délibérément le placer au centre du débat et laisser momentanément de côté les dimensions pédagogiques et rééducatives qui s'attachent aux méthodes à proprement parler et à l'étude de leurs mérites respectifs. C'est dans cette perspective que nous dédions notre travail aux sourds en général, aux sourds profonds surtout, et en particulier aux quelques 10000 sourds profonds de Suisse (cf. "La TSR face aux malentendants", in **24 heures**, 1988).

2) Une pratique d'orthophoniste

Depuis un siècle, donc, malgré des variations nationales ou locales appréciables et malgré une évolution qui va s'accéléralant depuis une dizaine d'années (le symposium de Chicago qui s'est tenu en mai et juin 1977 marque une étape importante, peut-être décisive), on observe que de très nombreux lieux éducatifs pour sourds pratiquent la méthode orale pure. En 1988, moment auquel nous écrivons ces lignes, ils l'utilisent de manière centrale, même s'ils sont de moins en moins nombreux à la pratiquer isolée.

On aura compris qu'il ne s'agit pas de débattre dans ces pages des avantages et des inconvénients des diverses méthodes d'éducation des sourds sur le plan méthodologique; la littérature est si considérable sur

cette question qu'on la dirait par contrecoup avare de précisions quant aux buts que ses auteurs poursuivent. A s'étendre sur le comment d'une technique, il est bien vrai qu'est laissé de côté ce à quoi elle est censée servir; en tout cas, on développe peu la réflexion philosophique relative aux finalités pour lesquelles on oeuvre, au risque de se laisser envahir par des buts secondaires, ou accessoires.

Un exemple? Du 9 au 12 novembre 1969 s'est tenu à Besançon un important colloque d'audiophonologie réservé à la surdité du premier âge. Des dizaines de spécialistes européens se retrouvent (Allemagne, Belgique, France, Hollande, Italie, Pologne, Suisse, Tchécoslovaquie) pour évoquer les problèmes qu'ils rencontrent dans leur entreprise auprès des jeunes sourds. Le responsable de la rencontre, le lyonnais P. Mounier-Kuhn, explique d'entrée qu'"Aucune revendication d'hégémonie, aucune lutte pour la domination, aucun conflit même de tendances n'est admissible en la présence de l'enfant sourd et de ses parents." (in J.-Cl. Lafon, s.d., p. 21). C'est évidemment reconnaître que de tels conflits existent. Le conférencier, quant à lui, affirme aussitôt sa position: "L'orthophoniste doit lui aussi intervenir pour faciliter à l'enfant dès le diagnostic fait - et ce diagnostic doit être le plus précoce possible - l'acquisition du langage, élément essentiel du développement intellectuel et psychologique." (Ibid., p. 22). Ce sont de telles convictions qui doivent éveiller notre vigilance parce qu'elles incluent une force de persuasion certaine: que les sourds et leurs parents ne soient pas les témoins de mésententes des spécialistes, admettons; que l'un d'entre eux assure la validité d'une direction, admettons encore: qui ne voudrait pas que les sourds échangent oralement? Mais on ne peut oublier ce qui accompagne l'affirmation: hors du langage, point d'intelligence, point de salut...

Lorsque, à la même réunion, après les exposés les plus techniques, on en vient à la description des contacts proprement dits avec l'enfant sourd, on se demande dans quelle mesure cet enfant, apparemment si respecté par les spécialistes, ne s'est pas dissout en route. Son épaisseur d'être vivant, sa densité, ses cris et joies ne sont plus là. Soyons encore une fois nets: cette assemblée fut utile et n'est bien entendu pas plus contestable qu'une autre. On a signalé la règle du jeu de ce siècle d'"oralité totale". Mais on doit se demander comment une table ronde composée des plus grands spécialistes (Ibid., pp. 353-384) peut des heures durant débattre du mérite de diverses méthodes sans jamais parler du langage des signes...

Centrons-nous donc ici, a-t-on déjà dit, sur l'enfant sourd lui-même. Et que chacun comprenne que la mise momentanée à l'arrière-plan des techniques n'équivaut en aucun cas à leur rejet mais, un temps, à la mise entre parenthèses de toute tentation d'ériger en dogme vite incontournable l'application des techniques éducatives.

L'exposé, qui se fonde sur une expérience professionnelle et part des constats qui en découlent, débouchera sur une analyse psychosociologique des attitudes rencontrées pendant cette expérience et sur quelques réflexions qui pourraient autoriser le renouvellement des attitudes des éducateurs auprès des enfants sourds.

Avant d'exposer la situation d'un enfant sourd face à l'éducation de type oraliste que nous avons rencontrée en orthophonie, il faut préciser en quoi consiste la position oraliste stricte et quels sont les arguments idéologiques qui la sous-tendent. Cette méthode comporte en effet des principes de base à adopter lorsqu'on entreprend l'éducation d'un enfant atteint de déficience auditive.

- Est d'abord prônée l'utilisation du langage oral comme moyen de communication à l'exclusion de tout geste ou mimique pouvant la faciliter.

- Il s'agit ensuite d'aider à développer les restes auditifs de l'enfant, d'une part en les améliorant grâce au port de prothèses, d'autre part grâce à des exercices d'attention et d'écoute auditive. Rappelons que la surdité totale (cophose) se rencontre très rarement et que, dans les autres cas de surdité (légère: perte de 20 à 40 décibels; moyenne: perte de 40 à 70 décibels; profonde: perte auditive supérieure à 90 décibels, selon la classification du Bureau International d'Audiophonologie), il reste au sourd des zones de perception, au moins dans les fréquences graves aux intensités très élevées. L'éducation auditive consiste alors à utiliser cette perception, même si elle est minime, pour renseigner le sujet sur les traits pertinents des mélodies. Il s'agit en fait de l'entraîner à décoder, à travers ses dernières possibilités, les différents paramètres constitutifs du son (durée, intensité, hauteur, timbre, rythme), et ceci au niveau des bruits, puis des sons musicaux et enfin des sons du langage.

- Le troisième principe de l'apprentissage est la démutisation, c'est-à-dire l'apprentissage de la parole par l'analyse systématique des mouvements articulatoires.

- Le dernier principe d'éducation est l'enseignement de la lecture labiale qui devrait permettre à l'enfant de reconstituer, à partir des mouvements des lèvres de son interlocuteur, les mots et les phrases qu'il prononce.

Quant aux arguments justificatifs de cette méthode, ils sont au nombre de trois.

+ Elle permettrait à l'enfant sourd d'accéder au code linguistique commun et ainsi à une scolarité, sinon absolument identique, du moins comparable à celle de l'enfant entendant. Il s'agit là d'une visée fondamentalement intégratrice et "normalisante" qui se pose comme but la suppression du handicap. "L'effcience du sujet, quel que soit le domaine de son activité,

est fonction de son comportement social et moral. Toute notre éducation doit être orientée en ce sens, en vue de cet avenir qui confère à l'individu toute sa valeur." (S. Borel-Maisonny, 1985, p. 31).

+ Le deuxième argument justifiant le mode de communication unique qu'est le langage oral et ne laissant aucune place à l'expression gestuelle est une lutte plus ou moins explicite contre la loi du moindre effort, loi selon laquelle l'enfant sourd, attiré par une pratique immédiatement possible de la langue des signes et par la facilité d'échange qu'elle lui procure, ne ressentirait plus le besoin d'autres modes de communication, et en particulier du langage oral, outil plus complexe pour lui.

+ Le dernier argument avancé relève de la conviction, chez de nombreux thérapeutes et éducateurs entendants, que le caractère concret, iconique du langage gestuel est impropre à favoriser l'émergence d'une pensée abstraite parce que, comme nous l'assurait plus haut S. Borel-Maisonny, il ne saurait la porter.

Voyons les résultats qu'apporte une telle pédagogie, fondamentalement préoccupée par le retard d'apprentissage que présente l'enfant déficient auditif par rapport à l'enfant entendant.

La première expérience professionnelle dont il sera fait état se déroule dans un service hospitalier français, plus précisément dans un Centre d'action médico-sociale précoce (CAMSP) d'orientation oraliste s'occupant de la prévention, du dépistage et de la prise en charge, dès leur naissance, d'enfants déficients auditifs. Dépistés sur place, ceux-ci sont pris en charge à l'hôpital sur le plan thérapeutique mais suivent leur scolarité dans les écoles maternelles et primaires.

Suite au dépistage de la surdité de leur enfant, les différentes méthodes d'éducation sont présentées aux parents, les bienfaits de la méthode oraliste étant largement mis en valeur par rapport aux désagréments de la méthode gestuelle, cette présentation omettant volontairement de faire état de l'éventualité d'une alliance entre les deux.

Il faut saisir que la "récupération" escomptée grâce à l'emploi de la méthode orale pure est présentée à des parents qui ont appris depuis peu le déficit sensoriel de leur enfant et que leur absence de recul par rapport à ce handicap la rend particulièrement alléchante. Pour servir des convictions et intérêts professionnels, s'appuierait-on sur l'insuffisance de compétence des parents et ne leur présenterait-on qu'une information tronquée? Il ne s'agit pas de parler des parents comme s'ils étaient irresponsables; mais éducateurs et thérapeutes savent tous que le moment du diagnostic de la surdité chez un enfant amène ses parents à un deuil douloureux puisque rien encore ne les a préparés à imaginer ainsi leur enfant et encore moins à le vivre tel. M. Vallès parle catégoriquement de la première étape de cette prise de conscience: "Il est vrai que la

révélation du diagnostic cause un traumatisme qui bloque les mères dans leur possibilité de communication." (1986, p. 255). Comment, pour les parents, accepter d'un coup cette différence? Comment ne pas se fixer sur l'"incomplétude" de l'enfant? Comment, au-delà du trouble, saisir que cet enfant reste à découvrir dans son altérité, qu'il y existe?

Parce que la dynamique relationnelle qui s'instaure entre l'enfant sourd et ses parents est source possible de nombreux problèmes, son examen est capital. Etudier l'ensemble des communications qui circulent entre cet enfant et son entourage est en effet riche d'enseignements pour le praticien. Ce dernier découvre notamment que l'échec majeur de sa pédagogie provient de ce que l'enfant sourd est dans l'impossibilité d'user d'une communication spontanée lui permettant d'exprimer ses affects et de recevoir ceux de son entourage. Comment peut réagir un enfant de deux ans à qui l'on impose un système de communication inaccessible et à qui l'on refuse de s'exprimer spontanément par gestes et mimiques? C'est que, tous, nous savons combien "la faculté de communiquer chez l'enfant ne peut s'établir que si, au préalable, les conditions non seulement génétiques, mais aussi affectives, du pouvoir de communiquer sont réunies. L'affectivité, en tant que composante motrice du vécu, participe à la maturation du sujet et agit ici non pas seulement comme un catalyseur énergétique, mais véritablement comme un vecteur qui oriente les opérateurs cognitifs vers des domaines d'application où ils peuvent s'investir et s'affiner." (Ferenczi, 1974, p. 127).

Lorsque ces conditions favorables ne sont pas réunies, les éducateurs déplorent l'existence "d'enfants sourds de 6 à 7 ans qui ont souvent le vocabulaire d'un enfant entendant de 15 mois et qui n'ont en rien la capacité d'un enfant de 15 mois à comprendre la langue. Ils ne peuvent pas communiquer, et, enfermés dans une terrible frustration, ont de violentes colères, des dépressions et des problèmes de comportement." (Thomas, 1978, pp. 11-12).

Le risque est grand qu'apparaisse, entre l'enfant sourd et ses parents, une sorte de chantage au langage. L'attente de ceux-ci vis-à-vis du langage est telle qu'ils renforcent positivement l'enfant chaque fois qu'il acquiert un nouveau mot - et naturellement qu'ils contribuent à éteindre ses autres comportements, gestuels notamment - et il ne reste guère au sourd que les possibilités de se conformer à l'attente des parents en refrénant ses désirs propres ou d'entrer en conflit avec eux, et avec ses éducateurs.

Si l'enfant consent à déployer des efforts pour maîtriser la langue orale, il est vite confronté à une escalade dans les exigences de son entourage et, ne pouvant constamment y satisfaire, à une situation perpétuelle de demande non satisfaite. Ici réside le deuxième échec patent de la méthode oraliste: elle exige indéfiniment des efforts de l'enfant, et elle en impose tant que l'enfant ne rencontre que rarement des réussites.

Ainsi l'idée des behavioristes, selon laquelle le modèle comportementaliste s'appliquerait à la situation éducative de l'enfant sourd parce que l'intensité de la motivation découlerait directement de l'intensité de la privation (elle serait maximale en cas de contrainte extrême, c'est-à-dire chez le sourd profond), est-elle notamment insoutenable: il est fréquent de rencontrer des enfants sourds de trois ans qui, en situation d'apprentissage du langage oral, ne parlent pas.

Lorsqu'on voit des enfants sourds manipuler le français oral ou écrit, on se rend vite compte qu'ils manipulent des notions qui leur sont étrangères, dépourvues pour eux de signification. Ce fait devrait suffire à montrer l'inefficacité de cette méthode et de la position des éducateurs et des parents qui l'utilisent; or nombreux sont ceux qui, malgré tout, dénombrent les mots articulés par l'enfant sourd, son expression incertaine et manifestement peu signifiante ne les incitant pas à modérer leur certitude d'un progrès décisif. Il leur faudrait saisir qu'"Entre l'enfant sourd et le langage se crée une distance psychologique. Pourtant c'est cette distance psychologique qui caractérise le pouvoir d'assimilation et d'appréciation de tout objet socio-culturel. Les mots n'ont plus, pour l'enfant sourd, le même degré d'intelligibilité et d'implication. Leur épaisseur sémantique, leur coloration affective et leur retentissement sont moins profonds." (Ferenczi, 1974, p. 49).

D'où un état de fait qu'il ne s'agit certes pas de critiquer parce qu'on viserait à supprimer pour le sourd l'apprentissage du langage oral; mais il importe que l'adulte s'interroge sur cette attention démesurée qu'il porte à la forme et l'amène, s'il est insuffisamment vigilant, à oublier le fond. A perdre de vue que la fonction de communication du langage est première, on risque de concevoir ce dernier en termes quantitatifs, de supprimer chez l'enfant la signification qu'il lui donne encore et de le réduire à l'état d'outil non porteur de sens. Car on sait bien que l'enfant entendant développe son langage lorsqu'il saisit sa signification pour l'entourage; c'est à travers la communication que le langage se développe et il est peu compréhensible qu'on puisse procéder en sens inverse dans l'éducation de l'enfant sourd.

Or, dans l'éducation oraliste, on lui apprend à parler avant qu'il n'ait compris ce que communiquer signifie et on l'empêche de faire l'expérience de la communication au moyen des gestes. C'est là une situation notamment favorable au développement de ce que les linguistes appellent la "satiété sémantique": "ce phénomène traduit la perte d'identité d'un mot ou d'un répertoire, acquis ou disponible, à la suite d'une trop longue fixation de l'attention. C'est le cas notamment quand l'apprentissage est trop répétitif ou lorsque l'usure d'un terme provient d'une trop grande fréquence d'emploi. Cette perte d'identité se manifeste à travers une diminution des associations connotatives, c'est-à-dire de la dimension affective de la situation. (...) La fluidité et la créativité expressives s'avèrent donc aussi dépendantes de nos motivations et ne sont donc pas

seulement tributaires de facteurs d'ordre intellectuel. (...) la faible extension des répertoires et la pauvreté des registres de l'enfant sourd engendrent une saturation sémantique fonctionnelle. Celle-ci se répercute sur l'apprentissage du langage et inhibe le processus de création continue qui, selon des règles prédéterminées, caractérise la maîtrise de la langue." (Ferenczi, 1974, p. 50).

Cet écueil a plusieurs conséquences. Il explique tout d'abord la pauvreté des connaissances avant l'apprentissage du langage écrit puisqu'il est rare de voir un enfant sourd sévère ou profond manipuler correctement le langage oral. Cet enfant se trouve donc frustré dans sa communication car il ne peut pas exprimer ce qu'il ressent ou perçoit à ses parents.

Si, à force de ténacité, cet enfant a su s'adapter à l'école primaire, par exemple en la fréquentant à temps partiel et en suivant en parallèle des séances éducatives appropriées, il ne parvient pas, ou très rarement, à suivre réellement l'enseignement secondaire, celui-ci fourmillant de significations qui lui restent étrangères. Les spécialistes s'accordent quant à cette deuxième conséquence néfaste de manière malheureusement univoque. Martine Vallès, du Centre d'orthophonie et de pédagogie appliquée (COPA), le déplore en ces termes: "Nous savons bien que nous arrivons à une impasse au niveau du secondaire, les structures actuelles ne permettant pas le mi-temps." (1986, p. 263).

L'orthophoniste s'étonne, lorsque les enfants évoquent les notions qu'ils ont étudiées à l'école, qu'ils ne les réutilisent que dans le contexte d'apprentissage qui était le leur, sans parvenir à les généraliser à d'autres situations de langage. Ce comportement est parfois particulièrement frappant, voire pitoyable: en l'absence de tout plaisir et manifestement sans y cerner une signification particulière, certains enfants se plient docilement à ces contraintes d'apprentissage du fait que l'attente dont ils sont l'objet de la part de leurs parents revêt à ce niveau "scolaire" un caractère vital. On est alors confronté au jeu d'une notion familière aux pédagogues, celle d'effet Pygmalion: comme il est existentiellement capital pour l'enfant d'exister aux yeux de ses parents, il renonce - momentanément au moins - à toute récrimination et à toute expression de ses désirs propres afin de continuer à rencontrer ce regard donneur de vie. De comportements conformes aux attentes de ses parents, l'enfant tire un bénéfice fondamental, le "bénéfice d'être" (Marc, 1988).

La pédagogie oraliste ne crée sans doute pas les attentes normalisatrices des parents. Mais elle en a besoin pour se mettre en place et, après les avoir ainsi invoquées, elle doit les entretenir régulièrement puisqu'elle s'appuie constamment sur elles pour s'exercer. Or là réside un quatrième constat d'échec de cette pédagogie: elle ne peut concerner qu'une minorité d'enfants, ceux dont les parents sont entièrement disponibles.

Quand les parents ne peuvent pas consacrer suffisamment de temps à l'éducation oraliste de l'enfant sourd ou, disons-le nettement, quand ils ne le veulent pas, celui-ci ressent moins intensément la nécessité de se centrer sur le langage oral. Ce fait est confirmé par diverses observations auxquelles on peut se livrer dans les milieux scolaires où l'enfant sourd est censé s'intégrer mais où, en l'absence des parents, il en vient à communiquer spontanément avec ses camarades à l'aide de gestes appris sur place et qui lui permettent de manifester correctement ses sentiments et désirs; il ne manifeste alors plus aucun intérêt pour un langage qu'apparemment sa famille a désinvesti et ses performances scolaires, qui exigent la maîtrise du langage, s'en ressentent considérablement. Ce genre d'observation montre la nécessité dans laquelle se trouve l'éducation de type oraliste de s'entourer de conditions facilitantes. Parce que ces dernières ne sont pas toujours réalisables, elle n'est donc pas applicable à tous les enfants sourds. Parmi ces conditions, de nombreux auteurs insistent beaucoup sur un minimum d'"aptitudes" nécessaires chez l'enfant sourd pour son éducation; compte tenu de ce qui précède, on comprendra que nous voulions également insister sur l'importance de son milieu familial.

Ceci dit, tel qu'il est actuellement pratiqué, l'oralisme amène des résultats. Il permet l'acquisition d'un langage restreint, la fréquentation de l'école primaire et une apparente intégration sociale. Mais les difficultés à surmonter pour y parvenir sont nombreuses, et jamais absolument aplanies. On comprend alors pourquoi, si souvent, l'adulte sourd ressent une telle rancœur vis-à-vis de ses anciens éducateurs: c'est qu'ils témoignent de ces difficultés.

La question qui se pose alors au praticien est de savoir si, plutôt que de se préoccuper principalement de niveaux d'expression ou de compréhension, largement centraux dans la perspective oraliste, il ne pourrait lui-même aller vers une expression et s'efforcer à une compréhension. Car, comme s'en plaint Cuxac pour synthétiser le problème de l'oralisme, "Le fond même de la pédagogie oraliste n'est pas d'apprendre à parler aux sourds, mais d'agir sur la surdi-mutité pour qu'elle se fasse écoute et parole." (1983, p. 168). Tout consiste à savoir si l'intégration de l'enfant sourd, et plus généralement de l'être différent, se résume en un transit vers la normalité sociale ou si notre société ne serait pas à certains égards susceptible de faire elle aussi un bout de chemin vers l'enfant différent.

3) Quelques réflexions psychosociologiques autour de la norme et de la différence

Les faits qui, historiquement, amènent à privilégier l'éducation oraliste des sourds et les comportements qui prédominent dans ce type d'éducation méritent réflexion et on livrera dans cette section quelques commentaires

psychosociologiques en vue de clarifier le débat que ne sauraient éviter les rééducateurs, qu'ils s'occupent plus particulièrement de surdi-mutité ou, plus généralement, de la position des êtres différents qu'on leur demande d'intégrer par rapport aux normes.

Il nous a semblé pertinent d'inscrire cette approche dans la perspective psychosociologique parce que, dès ses origines, la psychologie sociale a constitué un emplacement de choix pour développer de telles interrogations. C'est que la rencontre entre le "normal" et le "pathologique" amène inmanquablement à se demander comment la norme sociale interpelle l'être dans sa différence ou sa spécificité: alors notre discipline est bel et bien, comme la définissent les manuels qui lui sont réservés, la "charnière" où s'emboîtent et tentent de s'articuler le social et l'individu.

Amorçons cette réflexion en nous demandant pourquoi, malgré les discours dominants actuels qui tendent à instaurer un respect infini vis-à-vis de l'enfance, tant d'adultes se comportent en réalité à l'opposé de telles considérations et ne visent semble-t-il qu'à inscrire leurs propres désirs dans la chair même de leurs enfants. Dans un monde qui loue les perfectionnements démocratiques et se félicite de la multiplication des démocraties, où les pédagogues sont confrontés aux concepts rogétiens de congruence ou de considération positive et sollicités à aborder l'enfance en privilégiant les hypothèses optimistes, où revues et discours ambiants mettent systématiquement l'accent sur le charme, la spontanéité, la fraîcheur, la créativité de l'enfant, comment l'observation attentive des processus éducatifs peut-elle révéler qu'en réalité ceux-ci sont imprégnés de l'exercice du pouvoir qu'exerce l'adulte sur l'enfant?

Car il ne faut pas se leurrer: sous les appels rituels et frémissants à admirer le génie de l'enfance - et par conséquent sous les regrets que l'état adulte soit si stérile et désolant -, existe un perpétuel dirigisme, délibéré ou inconscient, de l'adulte. Qui prête par exemple attention aux propos de parents confrontés aux joies d'une naissance est vite renseigné. Ceux-ci ne vont évidemment pas dénigrer leur nourrisson: à supposer qu'il soit question de sa future profession, ils l'imagineront doté de ce qu'il y a de plus élevé dans leurs valeurs propres; et s'il s'agit plutôt de son devenir scolaire, ou sportif, etc., le même phénomène est transparent: on assigne à l'enfant qui voit le jour - sinon encore à naître - un ensemble d'excellences qui disent finement les aspirations et désirs généraux des parents à son égard. Chacun connaît, autour de lui, quelques exemples extrêmes: tel enfant est très jeune invité, si ce n'est condamné, à tel exercice culturel (musical souvent) ou à telle performance physique (égaler le numéro un mondial du tennis), etc.

A un premier niveau d'analyse, on admet en général facilement que les parents tentent de réaliser en leur enfant ce qu'ils ne sont pas parvenus à réaliser en eux-mêmes, étant entendu que le monde scolaire est l'un de ceux que concerne au plus haut point cette poursuite, qu'on dirait

interminable, du désir. Ainsi tourne notre monde, disent les psychanalystes: parce que ces désirs parcourent les familles durant des générations, l'effet d'une cure n'est réellement visible qu'après plusieurs décennies, qu'après qu'ait grandi une génération et qu'on ait observé comment elle élève ses enfants... Mais, le plus souvent, en autant de passages à l'acte parfaitement légaux et "éducatifs", nous projetons sur notre descendance ces moments d'inassouvissement jadis vécus comme des échecs et à jamais amers.

Cette attitude de projection, qui dessine les emplacements des fortes attentes qu'ont les adultes vis-à-vis de leur progéniture, est analysable en terme de compulsions de répétition, d'une tendance infinie et irréductible chez l'individu à se replacer sa vie durant dans les mêmes situations (l'essai de Freud intitulé **Au-delà du principe de plaisir**, de 1920, est centré sur ce thème, sur lequel il reviendra en 1926 dans **Inhibition, symptôme et angoisse**), le déplaisir qui semble les caractériser correspondant en fait au plan de l'inconscient à une recherche de plaisir... ou à l'inéluctable retour d'un non-abréagi devenu moteur inépuisable de l'être. Lacan a su relier avec génie ce processus au poids des chaînes de signifiants et en parler avec beauté (le séminaire sur "La lettre volée", prononcé en 1955, se trouve dans les **Ecrits**): "le déplacement du signifiant détermine les sujets dans leurs actes, dans leur destin, dans leurs refus, dans leurs aveuglements, dans leur succès et dans leur sort, nonobstant leurs dons innés et leur acquis social, sans égard pour le caractère ou le sexe, et (...) bon gré mal gré suivra le train du signifiant, comme armes et bagages, tout ce qui est du donné psychologique." (Lacan, 1966, p. 30).

Mais laissons-là cette empreinte, profondément individualisante, que certaines des situations rencontrées dans notre vie a gravée en nous, et parlons, plus globalement, de ce qui est répétitif au niveau d'un mode général de fonctionnement des adultes vis-à-vis des enfants (ou si l'on préfère des individus entre eux), par exemple au sens où un auteur comme Alice Miller (1984) explique combien les attentes de la mère, tout à fait inconscientes, révèlent la constante réédition dans son contact à son enfant de ce qui organisa jadis sa relation à sa propre mère (le mot "mère" désignant la personne qui a la relation la plus privilégiée avec l'enfant). La cascade des attentes inter-génération est là: la femme répète auprès de l'enfant les exigences que sa mère eut auprès d'elle, et ceci avant même la naissance de son enfant, c'est-à-dire dès les tout débuts de la relation mère-enfant. L'enfant rencontre pêle-mêle ces répétitions, qu'il va vivre comme gratifications ou frustrations, la surabondance des premières par rapport aux secondes permettant de définir très grossièrement ce qu'un auteur comme D.W. Winnicott appelle dans ce vécu de l'enfant une "mère suffisamment bonne".

L'ensemble de ce que l'enfant vit en lui comme frustration déclenche en général son agressivité vis-à-vis de ce premier objet social, une

tendance à détruire cette mère passagèrement devenue mauvais objet. Et chacun sait que Melanie Klein fut la première à développer cette problématique. Comment l'enfant pourrait-il détruire ce mauvais objet, dont il est absolument dépendant, sans développer un intense sentiment de culpabilité à son égard et une peur panique d'en être abandonné? C'est dire que, très tôt dans notre vie, la tentation existe de tout rejeter de l'autre, et donc les attentes de nos parents, mais, aussi, que nous ne pouvons qu'un temps essayer de les détruire. A poursuivre le mouvement, nous en viendrions à nous anéantir nous-mêmes, d'abord au plan physique dans notre fantasmagorie d'être encore imparfaitement individualisé (détruire la mère, c'est détruire le bloc mère-enfant), ensuite dans notre vie mentale puisque, privée du regard de l'autre, celle-ci ne saurait se développer. La rencontre de l'individuel et du social se déploie pour transformer l'homme en "animal social", son absence ne pouvant qu'engendrer l'"animal" tout court. Moment à vrai dire fabuleux de l'interpénétration obligée de la science humaine et de la science sociale, tant l'individu peut ne s'épanouir en personne qu'à partir du moment où, sous ses yeux et dans sa tête, s'érige l'embryon du social.

Les adultes tendent à jouer, même s'ils n'en ont pas conscience, avec ce sentiment de culpabilité de l'enfant pour l'habituer à se soumettre. Ils peuvent ainsi manipuler le jeune à leur gré en le menaçant d'abandon s'il ne suit plus la règle du jeu qu'ils ont seuls instaurée. Dans un débat qui jusqu'à maintenant concernait l'éducateur, parental le plus souvent, commence à poindre la problématique du pédagogue qui, s'appuyant sur ce trajet psychologique prototype (destruction, culpabilité, soumission), apporte la culture. L'analyse, si elle paraissait devoir d'abord n'être que psychologique, ne pouvait qu'immédiatement rencontrer le relationnel; elle s'élargit maintenant à la variable sociale proprement dite, et bientôt socio-politique. Dans son essai intitulé **Psychologie collective et analyse du moi**, Freud dès 1921 proposait une interprétation en ce sens du passage de l'individuel au social et au politique.

Chez un auteur comme Mendel (1973), l'analyse de cette évolution devient sociopsychanalytique: toute relation d'adulte à enfant est pour lui relation d'autorité calquée sur des rapports sociaux eux-mêmes de type autoritaire et toute démocratisation réelle doit inclure une libération de l'enfance par rapport à cet asservissement. Mendel voit dans le conditionnement de l'enfant à obéir à l'adulte l'effet d'une menace de perte d'amour en provenance des parents. Elever un enfant revient dans ce contexte à le "dresser" à se soumettre de sorte que, devenu à son tour adulte, sa soumission aux autorités politiques et institutionnelles soit en somme garantie par l'angoisse de perte de l'amour de l'autre. Il y a là selon Mendel une économie de moyens: le pouvoir en place peut se permettre, en agissant par pression intérieure de type psychologique, d'éviter tout recours à la force.

Il est d'ailleurs singulier que de tels développements, dont les bases théoriques sont anciennes, n'attirent que peu l'attention des populations. Sans doute l'approche expérimentale de Milgram (1974), qui démontre la soumission d'une majorité des sujets testés à l'ordre de torturer leur prochain lorsque cet ordre émane d'une personne investie d'autorité, a-t-elle plus frappé les esprits que les approches théoriques et en somme moins palpables de la question. Henri Verneuil, avec son célèbre film "I comme Icare", a également contribué à alerter l'opinion sur notre capacité d'obéissance. Pour que tant de personnes soient capables, en temps de guerre mais aussi de paix, d'infliger des sévices graves et mortels à des tiers pour lesquels elles n'éprouvent a priori pas de haine particulière, il faut bien que des mécanismes psychologiques très profonds soient à l'oeuvre. Notre crainte de perdre l'amour de l'autre (de cette autorité qui nous le témoigne par l'ordre qu'elle nous donne) est plus incitatrice que notre propension (que nous jugeons telle mais dont l'existence est sujette à caution) à affirmer nos propres valeurs. Et le plus interpellant, dans l'expérience de Milgram, est sans doute que nous subissons dans un premier temps cette autorité sans bien nous en rendre compte, qu'une éventuelle désobéissance provient éventuellement de la dissonance que les conditions de l'expérimentation accroissent peu à peu mais beaucoup plus rarement d'un refus spontané de collaborer à une apparente torture.

Il est donc fréquent qu'on parle en psychanalyse de "chantage affectif" de l'adulte vis-à-vis de l'enfant. Les répétitions les plus dommageables pour l'enfant - à les supposer parfaitement définissables, ce qui est douteux - légitimeraient dans de nombreux cas une cure psychanalytique, seule celle-ci garantissant une prise de conscience des situations archaïques les favorisant. La cure permettrait notamment aux parents concernés de retrouver les moments de leur enfance dont il leur fut impossible de se rendre les maîtres et, en en revivant l'intensité affective, de parvenir à faire leur deuil d'événements maintenant lointains... ailleurs que dans leur souvenir.

Préconiserait-on alors le divan aux parents d'enfants sourds? La question, sans nul doute, fera sourire certains et irritera d'autres. Mais, si nous voulions la poser, c'est pour marquer qu'il y a autant pertinence pour l'individu "normal" que pour l'individu "anormal" à s'interroger en ce sens. Ainsi les parents d'enfants sourds doivent-ils fondamentalement se demander de quoi ils doivent en eux faire le deuil et que réactive si fortement la surdité de leur enfant. L'intensité du vouloir s'attachant à la récupération du langage oral indique bien sûr la direction: on a beau partager la conviction selon laquelle une telle récupération est nécessaire à l'intégration future de l'enfant, on souscrit moins à la certitude que tout geste est à prohiber dans une éducation de l'enfant conduite dans cette perspective. Si le "chantage affectif" se situe ici essentiellement au niveau du langage, et s'il est bien sûr directement lié à la nature de l'incapacité la plus flagrante de l'enfant sourd, il reste que la certitude

qu'est seul efficace le "tout oral" ne peut manquer d'attirer l'attention de l'observateur: l'emportement, sinon la virulence, de certains propos renseigne sur la profondeur de leurs racines affectives.

Or, dans notre contexte social, ces racines archaïques rencontrent diverses normes sociales, plus ou moins renforcées par diverses autorités. Car, si les rapports qu'entretiennent autorité et norme sociale sont complexes, la prescription de la norme par l'autorité (qui n'implique pas nécessairement que cette norme soit monolithique et éternelle) est toutefois la règle: l'autorité renforce ainsi les croyances et les comportements dans le groupe autant que le sentiment de leur identité chez les personnes, accroît la prégnance des normes et évite l'anarchie. Dans ce cadre normatif, le déviant, "seul ou en compagnie d'une minorité, transgresse ou transforme les normes de ce groupe, en provoquant contre lui les réactions de condamnation de la majorité conformiste." (Castellan, 1970, p. 87). C'est dire que la marge de manoeuvre qu'a l'individu face à la norme, à supposer qu'il verbalise ainsi la situation, est restreinte; il compose entre les discours ambiants (et l'appel à la conformité qu'ils incluent toujours: même s'ils explicitent une désobéissance à l'élément x, ils impliquent d'obéir à l'injonction de désobéissance) et un trajet personnel dont il arrive que quelques dimensions soient incompatibles avec la conception normée. Notons enfin que les groupes d'appartenance de la personne colorent les discours ambiants dont il vient d'être question et par là modèlent cette rencontre entre le social et l'individuel; on sait que, d'un groupe à l'autre, les types de conformité dominants vis-à-vis de la norme changent considérablement.

On peut comprendre que, pour bien des représentants des disciplines sociales, les normes soient une pure émanation du corps social. Mais c'est en mettant le doigt sur la dynamique qu'elles rencontrent chez chaque individu, et qui va les conforter, qu'on comprend mieux leur prégnance. La conformité normative est probablement, de tous les comportements qu'il est autorisé de présenter en société, celui qui permet le mieux d'extirper du plus profond de nous ce qui y est affectivement insatisfaisant. Qu'il est finalement simple de découvrir chez l'autre ce mauvais objet qui nous habite, et ainsi de se préserver de sa présence en nous; à découvrir ailleurs la différence, on se garantit qu'on n'en est pas porteur et qu'on est bien intégré dans la norme. Comme chacun, en outre, a un relatif pouvoir, sinon de découvrir de nouvelles déviations, du moins de stigmatiser plus ou moins fort l'une de celles qui sont socialement peu secourues, chacun a par là même la possibilité de se découvrir SA déviance la plus condamnable; c'est évidemment celle qui est à la fois la plus attirante au fond de lui et qu'il trouve la plus insupportable chez l'autre: aussi la critique-t-il chez autrui et renforce-t-il à son égard sa morale chancelante et sa censure.

L'autorité qui se manifeste au niveau de l'éducation des enfants sourds touche des paliers nettement délimités et permet de distinguer les zones

d'influence qui s'y rencontrerit - et affrontent: le rapport du spécialiste, le plus souvent le médecin ORL, à l'éducateur, celui de l'éducateur aux parents de l'enfant soigné, enfin la relation de ceux-là à celui-ci. Et, comme dans toute situation de ce type, on observe des prises de pouvoir, qui suivent grosso modo les hiérarchies sommairement décrites: du médecin sur les rééducateurs et éducateurs, parfois des rééducateurs sur les éducateurs, de tous ces spécialistes sur le système familial et, au sein de ce système, des parents sur l'enfant.

Autre variable importante pour ce qui est de déterminer les attitudes des parents d'enfants sourds: leur proximité par rapport à la normalité sociale. Il est frappant de constater combien l'attitude que ces enfants rencontrent chez leurs parents peut varier. Lorsque ceux-ci sont eux-mêmes sourds, comme cela arrive parfois, ils communiquent spontanément avec leurs enfants par gestes. Mais des parents entendants optent beaucoup plus volontiers pour la méthode oraliste. Or ces choix ne sont pas seulement dictés par la répugnance du deuxième lot à apprendre la langue des signes (que le premier lot connaît toujours un peu, sinon bien). La différence de choix provient aussi de ce que l'oralisme représente, pour les parents entendants plus que pour les parents sourds, la voie de la réhabilitation sociale: elle laisse présager une intégration en milieu scolaire et, au bout de la rééducation, la possible négation définitive de la surdité. En réhabilitant leur enfant par rapport à leur norme d'entendants, ces parents légitiment l'excellence de leur propre état. Autrement dit, ils n'ont pas à transiter psychologiquement dans les parages de la déviance: celle-ci dénigrée une nouvelle fois, ils sont restés dans la normalité commune; mais répétons que le mécanisme s'alimente à la conviction que leur enfant un jour parlera comme eux.

Au total, on voit que l'exercice de l'autorité et le poids des normes conjugués repoussent l'éventualité de prises de conscience chez les parents. Les propos oralistes renforcent la projection des parents et leurs comportements de protection face à l'"anormalité" de leur enfant. Moores (1978) lui-même dit que les conseils que les parents reçoivent sont dangereux; "ils proviennent de personnes bien intentionnées mais mal informées; elles n'ont pas réellement le but de donner à l'enfant sourd un développement harmonieux, leurs avis sont plutôt le reflet du désir névrotique des parents d'avoir un enfant qui leur ressemble physiquement et psychologiquement et qui soit "normal", c'est-à-dire "parlant"." (p. 98). M.-Fr. Grall, pour qui "une guidance [des parents] bien menée est la base de toute réussite" (1986, p. 295), abonde dans le même sens; une des conditions d'efficacité de cette guidance "est une information des parents sur la surdité en général et surtout sur les diverses méthodes éducatives. Cette information doit être complète. Les familles ont rarement le choix - pour des raisons géographiques - mais elles doivent être informées de ce qui peut être offert à leur enfant. La personne qui informe doit très bien connaître les différentes méthodes éducatives." (Ibid., pp. 296-297).

On ne s'étonnera pas outre mesure de ce que l'enfant sourd, qui ne peut manquer de percevoir les dimensions agressives qui organisent les attitudes de ses parents, développe à son tour de l'agressivité contre eux; le fait qu'il n'ait en outre que la possibilité de se soumettre ne peut qu'accroître le phénomène. Lorsque, par contre, les parents eux-mêmes sont sourds, ils ont déjà dû faire face à cette douloureuse confrontation à la norme non partagée; sans doute est-ce cette expérience qui les incite, se considérant eux-mêmes hors-norme, à ne plus opter que pour l'épanouissement personnel de leur enfant, la nécessité de son intégration future perdant en acuité. Sans vouloir généraliser et opposer parents entendants et parents sourds, soulignons que certains de ces derniers témoignent en ce sens.

Nous venons de voir comment l'intrication des phénomènes psychologiques et sociaux entrant en jeu dans la dynamique de la relation parents-enfant explique quelques-unes des erreurs éducatives dénoncées dans ces lignes. Ces constats et le cadre d'analyse retenu redisent qu'il ne s'agira pas de proposer maintenant de nouvelles méthodologies; elles viendraient alimenter de nouvelles discussions de forme, qui continueraient à masquer l'essentiel; nous préférons poursuivre l'examen des problèmes de fond à travers une reconsidération, déjà esquissée, des attitudes du pédagogue d'enfants sourds.

Plutôt que de centrer le travail éducatif de ce spécialiste sur les maîtrises de langage ou les niveaux scolaires atteints, voyons comment il pourrait aussi se tourner vers des perspectives pédagogiques à l'heure actuelle moins présentes dans son secteur, plus qualitatives que quantitatives: l'épanouissement de l'enfant et le développement de sa personnalité. On comprend que le retard pris par l'enfant dans ses apprentissages finisse par envahir la relation enseignant-enfant mais, à répondre à ce retard réel par une obsession dans la relation, l'éducateur court le risque d'oublier l'individu qui est en face de lui. Par inadvertance dira-t-on.

Nous évoquerons trois directions de réflexion pour parvenir à modifier ces attitudes. La première consiste à revoir les objectifs que s'assigne l'enseignant, la deuxième à insister sur le respect dû à l'enfant, quel qu'il soit, et la troisième à laisser les sourds libres de leurs moyens d'expression.

1) Il importe tout d'abord de préciser les buts poursuivis dans l'éducation de l'enfant sourd. Les conflits qui ont perturbé ses milieux éducatifs depuis le début du siècle ne doivent pas le faire perdre de vue. Posons comme centrale la place de l'enfant dans cette problématique puisque c'est lui que l'on éduque et qui subit des pressions diverses. L'éduque-t-on pour en faire un individu adapté à la société, un être épanoui sur le plan personnel ou, encore, un adulte capable de se situer à la rencontre de l'individuel et du social? Pour reprendre une des problématiques

psychanalytiques classiques depuis Freud en matière pédagogique, comment silue-t-on cette éducation par rapport aux principes de plaisir et de réalité?

Sans vouloir dicter sa conduite à qui que ce soit, il serait malgré tout intéressant que parents et éducateurs soient confrontés à ce genre d'approche et acceptent de consentir l'effort existentiel en vue de s'y placer. Nous abondons ici dans le sens de L. Mattéodo-Peyracchia: "Chacun a sa propre individualité. Nous n'avons jamais à donner un modèle, cette règle est valable pour toute intervention qui réclame la participation des parents." (1986, p. 404). C'est en développant explicitement une argumentation face aux diverses positions conceptuelles, et à leur rencontre, qu'on limite le poids des projections auxquelles on se livre sur l'enfant. Par définition même, on peut dire qu'il est impossible d'annuler les soubassements psychologiques qui expliquent nos comportements répétitifs; à l'impossible nul n'étant tenu, nous avons bien conscience de la difficulté du problème soulevé. Mais, de la même manière qu'il est impossible d'aller sur la lune, disons qu'il importe que les personnes qui, en conscience, ont choisi d'être éducateurs acceptent de développer une telle réflexion et en assumant les conséquences quant à un réexamen des normes explicites et implicites qui organisent et imprègnent leur pratique. Sans une telle distanciation, l'éducateur laisse totalement libre en lui le jeu de la répétition. Et si une telle proposition pose déjà des difficultés considérables au niveau de la formation des éducateurs, que dire des problèmes qu'elle soulève au niveau des parents, que ceux-là doivent informer...

2) Dire ensuite qu'il importe avant tout de respecter l'enfant en soin est tout un programme. On s'attire, à mettre ainsi en exergue un idéal, un sourire amusé. Au mieux. Les techniciens objectent aux utopistes leur irréalisme; et peut-être n'ont-ils pas tort. Mais ceux-ci doivent prévenir les premiers des risques qu'ils prennent: à considérer l'enfant comme un objet, les techniciens prennent-ils le risque de le transformer vraiment en objet? Si l'on part du principe philosophique et existentiel que le respect de la personne pour ses proches n'existe qu'à partir du moment où il imprègne toutes ses relations, si l'on admet que deux êtres humains perdent leur humanité lorsque ce respect fondamental entre eux fait défaut, alors on en vient à assigner aux techniques leur juste place: une aide dans la réalisation de cet idéal. Partant d'une telle conviction, on n'élude pas, tout au contraire, ce qui concourt à forger des différences entre les hommes (le sexe, la race, l'habitat, la langue, l'âge, etc.); on l'étudie.

Dans une telle perspective, nous avons le sentiment d'oeuvrer dans le droit fil de la Déclaration universelle des droits de l'homme adoptée par les Nations Unies en 1948. Citons-en le deuxième alinéa de l'article XXVI: "L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés

fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux". En 1959, les Nations Unies ont jugé bon d'adopter un autre texte, relatif aux Droits des enfants, et qui reprend, très résumés, les principes du texte frère, comme s'il avait fallu bien préciser que ce qui concernait l'homme concernait aussi l'enfant... Ces textes n'ont pas de valeur juridique mais leur poids international est réel.

Considérer qu'un être est inférieur, que ce soit l'enfant ou quelqu'un d'autre, est chargé du sens raciste qu'on sait. Si les grands pédagogues et humanistes, qui se sont régulièrement élevés contre les cruautés faites aux enfants, n'ont pas suffisamment su convaincre leurs auditeurs ou lecteurs de cette évidence, c'est sans doute parce que, en prônant haut et fort une telle réhabilitation, on ne donne pas les moyens d'y parvenir. Refusons donc toute pédagogie pour laquelle est central l'effort de l'enfant et qui place ce dernier dans une situation d'obéissance systématique. Demandons-nous, en tant qu'éducateurs, ce à quoi nous aspirons avec la culture et les savoirs que nous diffusons. S'ils visent à asservir et promouvoir la soumission à une autorité, tirons-en les conséquences et reconstruisons l'école d'antan - ou plutôt certaines écoles d'antan. Si nous ne pouvons par contre pas souscrire à ces buts, plaçons d'autres valeurs au coeur de l'acte pédagogique, qu'il soit éducatif ou rééducatif: peut-être en viendrons-nous à saisir alors que la première chose à atteindre est pour l'enfant sourd d'éprouver du plaisir à communiquer et de transmettre ses affects dans cette communication. Ainsi M. Vallès insiste-t-elle pour que "les parents continuent toujours à donner à l'enfant l'habitude de communiquer dans le plaisir [afin qu'il] conserve sa volonté et son désir de communiquer." (1986, p. 258).

Repensant à l'enfant entendant qui découvre le langage, remémorons-nous, ou observons si nous l'avons oublié, le plaisir ludique qu'il éprouve dans ces premiers échanges. Décidera-t-on alors que l'enfant sourd doit quant à lui "bénéficier" d'une pédagogie lui retirant ce plaisir? Et repensons aussi à ce que nous ont apporté les créateurs de la pédagogie active: échange, découverte personnelle, motivation, ouverture sur la vie, bref le plaisir de vivre dans la communication. Se félicitant enfin de cette propension qu'a l'être humain à communiquer et à s'engager si facilement dans les situations où il lui est précisément donné de communiquer, travaillons comme éducateurs à rendre les situations éducatives attrayantes et riches d'échanges.

3) Le pédagogue d'enfants sourds connaît leur capacité d'observation, beaucoup plus développée que celle des enfants entendants: l'enfant sourd surexploite les informations visuelles puisqu'elles pallient son trouble et l'aident à comprendre les situations. On saisit alors que l'enfant sourd mis très jeune en contact avec la langue des signes développe une communication beaucoup plus précoce et plus riche que celle de l'enfant sourd

mis en contact avec la seule langue orale, langue qu'au mieux il manipulera avec dextérité, rarement avec plaisir puisque, pour lui, sa vie durant elle restera une prothèse.

L'argument des oralistes selon lequel la communication gestuelle constituerait un obstacle au développement psychologique, cognitif en particulier, de l'enfant est insoutenable. Et, comme nous l'avons de suite annoncé dans ces pages, il est intéressant de s'interroger sur sa prégnance. "Jusqu'en 1965, résume Moores, la recherche objective [sur la communication gestuelle] fut à peu près inexistante." (1982, p. 220). Comparant les performances d'enfants sourds selon qu'ils sont nés de parents sourds ou de parents entendants, divers auteurs (par exemple Meadow, in Rutter, 1976) constatent que les premiers apprennent mieux et présentent moins de problèmes en général que les seconds. Après s'être livré à une revue des recherches comparatives de ce type menées aux USA de 1965 à 1976, Moores conclut que "la communication gestuelle n'a pas d'effet nuisible sur la parole." (p. 219).

De telles études suggèrent d'ailleurs que l'élément le plus déterminant, en matière d'éducation d'enfants sourds, ne réside finalement pas dans le choix d'une méthode plutôt que d'une autre. A analyser les résultats de ces études, on en vient à se demander si, ici comme dans de nombreux autres secteurs éducatifs et rééducatifs, le phénomène à étudier prioritairement ne réside pas dans les liens qui s'instaurent entre l'enfant sourd et sa famille, sa mère surtout. En conclusion à la revue précédemment citée, Moores estime que "la supériorité des enfants sourds de parents sourds, que ceux-ci échangent par oral ou par gestes, suggère que l'acceptation parentale est une variable majeure expliquant la réussite de ces enfants [par rapport aux enfants sourds de parents entendants]" (p. 225).

Il est autorisé d'être net: l'usage des gestes n'inhibe en aucun cas le développement de l'enfant sourd; plus précisément, "l'enfant sourd ne peut s'épanouir qu'en devenant un sujet bilingue" explique D. Bouvet (1980, p. 6). Muni du pouvoir gestuel, il est tout au contraire beaucoup mieux préparé à faire face aux échanges oraux que nécessite notre vie sociale. C'est en ce sens que B. Decoster insiste: "il ne fait pas de doute que dans tous les cas de surdité où un langage oral suffisant ne peut être construit très rapidement, l'utilisation précoce de la Langue des Signes constitue une mesure de sécurité. Elle peut par ailleurs aider certains parents qui ressentent avec angoisse les difficultés de communication de l'enfant, pour d'autres elle sera une protection contre la tentation d'une communication hors langage qui risque d'entraver une autonomisation et une évolution affective normales. Pour tous les enfants, elle est un jeu joyeux." (1986, p. 421).

D'une manière générale, et c'est là un point sur lequel il est nécessaire d'insister si l'on souhaite modifier l'orientation monolithique

actuelle, il apparaît surtout qu'imposer d'abord l'oral à l'enfant sourd est source d'échecs répétés et d'incompréhension, puis d'opposition ou d'indifférence. Car, comme l'explique Ferenczi, le retentissement de l'échec est souvent intense chez lui. "Loin de stimuler l'enfant sourd, l'échec entraîne souvent chez lui un blocage, une persévération dans l'erreur ou une attitude de fuite: signes de lassitude ou d'abandon. Si l'on insiste trop, l'enfant opère au hasard ou se met en colère. Cette sensibilité de l'enfant sourd devant l'échec n'est que la contrepartie de la fragilité de ses motivations pour affronter les tâches scolaires qui requièrent ténacité et résistance. L'origine profonde de ce comportement doit sans doute être cherchée au niveau de la précarité de ses modes de relation avec autrui et des répercussions affectives de son isolement." (1974, p. 38).

La conviction que des procédures éducatives fermes "arment" le jeune sourd pour l'avenir ne sont pas moins suspectes que celles qui prétendent, de la même manière, "armer" quelque apprenant grâce à l'obligation qu'on lui impose de vivre des moments éducatifs pénibles, quels qu'ils soient. Dans un cas comme dans l'autre, et sous couvert d'une aide à l'enfant qui, pour être consciemment oblatrice chez l'éducateur, n'en est pas moins digne d'analyse, on prive cet enfant de ce qui l'aiderait, précisément, à développer plus avant sa personne, pour le sourd dans une direction communicative.

Il y a tout lieu de penser que certains apprentissages sont d'autant plus rapides, et profonds, qu'ils sont menés de bonne heure; certains complètent d'ailleurs cette perspective en reprenant à Maria Montessori son hypothèse sur les "périodes sensibles". C'est notamment le cas d'un linguiste expérimental comme Ferenczi qui, à la suite de recherches précises, insiste sur l'opportunité de tenir compte de ces périodes dans l'éducation des jeunes sourds. Il nous semble que cette certitude s'applique avec éclat aux apprentissages gestuels du jeune sourd, dont on sait la finesse perceptive visuelle. Ne pas respecter cette communication gestuelle spontanée, voire simplement ne pas l'encourager, revient à respecter insuffisamment l'enfant sourd. Comme le disent maintenant tant d'orthophonistes, il serait aberrant de croire que la connaissance d'une première langue empêche l'appropriation d'une seconde langue. "Le nombre d'adultes sourds de haut niveau de scolarisation qui ont des capacités orales excellentes, tant du point de vue de la compréhension que de l'expression, mais qui utilisent aussi journellement la communication gestuelle est particulièrement impressionnant. Aussi longtemps que la communication gestuelle conservera son pouvoir expressif et son utilité, elle survivra à ses détracteurs." (Moore, 1982, p. 229).

Nous partageons totalement cette position de Bourrigault: "Je pense qu'il y a une chose qu'il faut s'interdire, c'est la politique des mains liées, il faut se l'interdire à nous-mêmes, il faut se l'interdire pour les enfants. Nos mains sont faites pour parler." (1978, p. 123) La question que, comme praticien, il se pose finalement, est bel et bien centrale: "ma

pédagogie est-elle bien orientée si elle conduit des personnes à vivre à longueur de vie des relations inconfortables?" (Ibid., p. 124).

L'enfant sourd tire un bénéfice relativement rapide et très important de l'utilisation de la langue des signes; elle lui permet de donner un sens à l'apprentissage qu'on lui propose et lui donne la possibilité de sortir de son monde de silence. "L'observation de cette prise en charge nous a confirmé dans notre démarche, nous voyons vraiment l'enfant vivre autrement sa communication. Il actualise ce système symbolique, le réajuste par imitation de l'adulte, organise ses représentations, exprime et reçoit les messages des autres. Les parents eux-mêmes se réjouissent d'en "dire" plus, de pouvoir raconter des histoires, d'être enfin compris et de le comprendre." (L. Mattéodo-Peyracchia, 1986, p. 413). En lui donnant accès à la communication gestuelle, on lui apporte le plaisir de l'échange et la compréhension des situations.

Or, on l'a déjà souligné, les pays francophones ont en général une position plus oraliste que les pays anglo-saxons. Cette attitude va jusqu'à choisir pour les établissements spécialisés des enseignants ignorants de la langue des signes. Cet exemple, récent, concerne le Centre d'Orléans: "la langue gestuelle est insuffisamment connue de la plupart des sourds fréquentant l'établissement et a fortiori des enseignants pour être un moyen de communication utilisable dans la pédagogie. La personne déficiente auditive profonde qui intervient temporairement dans le secteur scolaire a une formation oraliste et bien que sans a priori défavorable à l'égard de la LSF ne la connaît pas." (Bonhomme, 1986, p. 292). Dans un cadre institutionnel comparable, A. Dumont fait état d'un phénomène similaire dans un établissement comptant plus de 50 éducateurs et rééducateurs: "N'ayant pas d'adulte sourd dans notre structure, nous ne pouvons pas parler d'utilisation de la Langue des Signes mais dire que la "modalité gestuelle sous-tend de nombreux échanges"." (1986, p. 272); mais cette "modalité gestuelle" reste peu décrite...

Voilà une attitude qui montre combien l'enfant sourd a pu longtemps être placé dans une position d'apprenant passif. Nous préconisons tout au contraire de considérer l'enfant comme agissant dans une relation réciproque avec son pédagogue, par exemple en s'aidant centralement des techniques audio-visuelles comme Ferenczi (1974) le propose. Cet auteur a bien vu que "La perte d'informations résultant du dysfonctionnement d'une modalité sensorielle n'est pas de l'ordre du tout ou rien." (p. 43) et que "les sourds retiennent mieux les indices perceptifs qui, dans le champ visuel, se rapportent à l'organisation de l'espace, au déplacement des objets et à la texture du mouvement. Il s'agit là d'une appréhension du réel (vision, tact, motricité) qui ne nécessite pas une médiation verbale." (p. 44) Il s'agit donc de prôner une attitude active centrée sur la vision et colorée des sentiments de l'enfant.

L'enfant sourd n'est pas un être privé de sentiments; et l'on se demande quels avatars il nous a fallu traverser pour devoir écrire en 1988 une telle évidence... "Il faut que les parents soient conscients que l'aspect relationnel est primordial." (M.-Fr. Grall, 1986, p. 296). C'est lorsqu'il est en mesure de transmettre ses affects que l'être humain prend goût à communiquer et permettre au sourd d'utiliser le geste revient donc à lui permettre d'interpréter beaucoup plus tôt les réalités du monde extérieur. Il se dote par là d'une "intelligence opératoire inverbale", comme dit Ferenczi (op. cit., p. 41).

Comme éducateurs entendants, examinons ce monopole que nous détenons de l'éducation des sourds. A aucun moment de l'histoire les entendants n'ont laissé les sourds libres de s'exprimer, d'où tant d'énoncés louant le "tout oral". Tant qu'on fut persuadé que la parole était le reflet de la pensée et que, sans elle, il ne pouvait y avoir pensée, on tendit à rapprocher la position du sourd de celle du handicapé mental. La découverte d'une pensée au-delà du langage n'a pas immédiatement permis de distancier la certitude précédente; l'habitude étant prise, les sourds continuèrent à être mis à l'écart et, toujours à l'heure actuelle, seule une minorité de pédagogues entendants leur donne un droit de libre communication.

Mais les conceptions ont évolué et les adultes sourds se regroupent maintenant au sein d'associations qui oeuvrent avec de plus en plus de succès à faire reconnaître leurs droits. "Parce que la Société ou la Communauté des sourds prend conscience d'elle-même, elle veut être reconnue dans son particularisme, elle réclame le droit à son langage, le droit de faire des gestes, des gestes qui soient enseignés et non tolérés." (Bourrigault, 1978, p. 117). Aux USA, "la prolifération de nouveaux signes et le développement de variations autour des signes d'usage courant traduit l'acceptation grandissante de la communication gestuelle et son rôle éducatif de plus en plus important. Les signes ne passent plus seulement d'enfant à enfant. Ils sont maintenant utilisés dans la majorité des programmes éducationnels pour enfants sourds." (Moore, 1982, p. 218). Le même auteur va plus loin; selon lui, "Il est fort probable que l'accroissement de la communication gestuelle à la télévision, dans les systèmes scolaires et au théâtre étendra son utilisation à d'autres populations que les sourds." (p. 229).

Une telle description pourra sembler prématurée en ce qui concerne les pays francophones; mais certaines ouvertures ont indéniablement eu lieu dans les mêmes domaines (télévision, théâtre, école) et l'on en vient à consulter les sourds eux-mêmes dans les décisions les concernant. Ce sont eux qui peuvent parler de la façon dont ils ont vécu leur éducation. Et, encore une fois, on s'étonne que de tels échanges entre sourds et entendants n'aient pas pu être la règle beaucoup plus tôt.

C'est en assistant à des rencontres entre entendants et sourds, le plus souvent dans le cadre de congrès de recherche en éducation, que l'on découvre l'agressivité que ceux-ci portent à leurs anciens éducateurs et aux défenseurs du "tout oral". On découvre également l'intérêt qu'ils portent à la recherche en éducation depuis que, grâce à la traduction simultanée gestuelle, ils sont en mesure de participer directement à ces assemblées. On trouve nettement le signe de cette évolution dans les descriptions données par les spécialistes des congrès actuels (voir plus haut celle donnée par D. Bouvet du symposium de Chicago). Dès que l'on respecte sa langue, le sourd se vit comme personne dans le regard des entendants. "La personne sourde ainsi élevée dans l'idée que la langue des signes est inférieure à l'anglais en arrive à penser qu'elle est elle-même inférieure à une personne entendante. Rejeter et déprécier la langue d'une personne, c'est rejeter et déprécier une personne." (Ibid., p. 30).

Une conséquence grave de l'absence des sourds dans la prise de décision réside dans le retentissement sur l'enfant sourd d'un monde d'entendants difficilement compréhensible. Le refus d'utiliser les compétences des enseignants sourds eux-mêmes, ainsi que l'explique Moores, fut sûrement grave de conséquences. "Non seulement la discrimination contre les enseignants sourds a été malaisante pour les sourds adultes mais elle a pu influencer défavorablement l'éducation et le développement psychologique d'un grand nombre d'enfants sourds. Rien ne permet d'étayer une politique refusant aux adultes sourds l'éducation des enfants sourds, de tous âges et de tous niveaux intellectuels." (1982, p. 226). Dans une perspective d'éducation exclusivement orale, l'enfant sourd (neuf fois sur dix ses parents sont entendants) s'identifie difficilement à la personne de l'entendant parce qu'il ignore qu'il existe des adultes sourds comme lui, qui éprouvent les mêmes difficultés.

L'idée d'introduire des activités aussi variées que possible dans notre effort éducatif est bénéfique tant que toutes ces activités sont ordonnées autour de buts clairement délimités par le pédagogue et partagés sans arrière-pensée par l'apprenant. L'éducation des enfants sourds n'échappe pas à cette généralité et en supprimer une dimension, quelle qu'elle soit, l'appauvrit. Le développement de la gestualité de l'enfant sourd, outre tous les avantages déjà soulignés, permet également aux parents de mieux percevoir les modes de comportement que seront ceux plus tard de leur enfant; en fonction de cette projection dans l'avenir, il leur est loisible de réviser leurs exigences en leur apportant relativisation et diversité; ils n'ont pas à proscrire le geste car ils voient sa nécessité, ni inversement à délaisser l'oral puisque celui-ci est capital.

En définitive, les pratiques éducatives utilisées avec les enfants sourds peuvent être le fruit de la confrontation entre sourds et entendants et s'inscrire dans un choix pédagogique de concertation et d'écoute toujours plus grande de l'autre. Une entreprise éducative est toujours complexe dès qu'on y envisage l'analyse des dynamiques comportementales entre

éducateur et éduqué et, pour cette raison, il arrive qu'elle décourage le pédagogue. Insistons pourtant sur cette réciprocité parce que c'est finalement elle qui nous paraît la plus susceptible de définir précisément la rencontre pédagogique. "Le rôle de l'école est d'offrir à l'enfant sourd une éducation bilingue. Des éducateurs sourds et des éducateurs entendants communiqueront avec l'enfant chacun dans sa propre langue." (D. Bouvet, 1980, p. 68). Il n'y a pas de relation tant que le courant passe à sens unique, dans le sens éducateur-éduqué. C'est cette limitation volontaire et intempestive qui a engendré tant de problèmes dans l'éducation des sourds.

Le procès de l'oralisme met en évidence combien l'assujettissement vis-à-vis des normes et la soumission à l'autorité, comme phénomènes insuffisamment conscients, mène à une impasse pédagogique. Le "tout oral" des éducateurs du XXe siècle visait à améliorer l'insertion sociale des sourds; il impliquait au passage l'absence de reconnaissance de la personne sourde en tant que telle. C'est S. Roller qui, dans une conférence relative aux finalités de l'éducation, insistait pour placer l'acte pédagogique dans sa perspective relationnelle: "L'ouvrage du pédagogue venant en aide à un être en croissance pour qu'il soit formé et qu'il se forme consiste toujours en une relation qui va d'un adulte à un enfant et, réciproquement, de celui-ci à celui-là." (1986, pp. 28-36). Dans le monde des "grands pédagogues", il y a des décennies qu'une telle vision va de soi. Souhaitons que celle-ci puisse se généraliser à tous les secteurs de la vie scolaire et péri-scolaire, autant dans les cadres éducatifs que rééducatifs, auprès des enfants différents comme auprès de tous les autres.

*

Pour conclure, il nous est apparu indispensable d'adresser une demande claire aux pouvoirs publics et aux responsables concernés: quelles sont les options de base sur lesquelles sont construites les formations d'éducateurs et rééducateurs d'enfants différents, notamment les formations d'orthophonistes? En attirant centralement l'attention sur les attitudes des soignants et pédagogues vis-à-vis de l'enfance, les pages précédentes suscitent d'examiner ce débat, constamment repris et oublié, sur les dimensions technicienne et humaniste de la tâche de ces spécialistes. En effet, nous sommes convaincus que, pour prendre l'exemple de l'orthophoniste, celui-ci, depuis l'apparition de sa profession, aurait pu échapper en partie au moins à l'attitude "tout oral" que privilégiaient ses responsables s'il avait bénéficié d'une formation centrée délibérément sur la réflexion.

Les personnes qui jugent nécessaire de ne pas suivre une telle option objectent toujours qu'il est indispensable que les éducateurs et rééducateurs maîtrisent avant tout les techniques qu'ils seront amenés à utiliser. Alors, disons haut et fort que tel est également notre avis. Mais encore est-il indispensable, avant d'apprendre à maîtriser une technique, de savoir pourquoi on l'utilise. A notre avis, ce n'est qu'à partir du moment où le futur orthophoniste sait très clairement **pourquoi** il utilise tel instrument qu'il faut exiger de lui d'en connaître parfaitement le **comment** aux plans théorique et pratique. Lorsque cette question de la finalité a reçu une réponse univoque aux yeux de l'utilisateur, alors seulement peut commencer de manière conséquente l'apprentissage de la technique. Les techniques sont indispensables mais ne sont que des instruments et ne donneront jamais plus que ce que contient un instrument.

Il serait dommage, à l'époque du triomphe momentanément irréversible de l'informatique, de ne pas songer dans le débat que nous soulevons à cet exemple. Les inquiétudes de tant d'esprits, et pas des moins connus, devant le développement incontrôlé de l'informatique ou face aux comportements de ses fanatiques devant l'écran autorisent le rapprochement avec la situation de l'orthophoniste-technicien, nous voulons dire d'un orthophoniste qui ne serait que technicien. Certains, outrés, diront que l'orthophoniste n'est jamais que cela. Et il est bien vrai, puisqu'il exerce une fonction relationnelle, qu'il ne peut pas être que cela. Mais il faut s'interroger sur celles de ses formations qui le préparent à être purement et simplement un technicien, même si toutes ne le disent pas aussi nettement qu'elles le pratiquent.

Le coeur du problème éducatif relatif à l'enfant sourd réside peut-être, finalement, dans le statut de son éducateur, statut d'aide médical que lui ont conféré d'abord les médecins, statut de technicien que lui donne ensuite plus largement la société. S. Borel-Maisonny, à bien des égards la créatrice francophone de l'orthophonie-logopédie, justifiait dès les origines sans l'ombre d'une hésitation cette conception; à l'Hôpital des enfants assistés, à partir de 1926, elle aidait à éduquer les porteurs de divisions palatines opérés; sa tâche ne comportait pas d'ambiguïtés. Il s'agissait en outre d'asseoir alors un statut. Grands admirateurs de cette créatrice, de son dévouement, de son dynamisme et de sa notoriété (il est inconcevable qu'un auteur comme Moores - mais il est vrai qu'il est américain - ne la cite pas dans un ouvrage déjà devenu une bible en matière de surdité), nous pouvons sans ambages nous révéler en désaccord avec elle lorsque, plus tard, elle conserve la même conception.

Elle présente ainsi en 1966 son point de vue: "L'orthophoniste est un auxiliaire médical; (...) le médecin ayant constaté chez un patient dans le domaine du langage, de la parole et de la voix une carence non incurable demande à l'orthophoniste de l'aider à préciser son diagnostic dans le domaine phonétique et linguistique et s'il y a lieu il prescrit (...) des actes de rééducation que l'orthophoniste en question aura à accomplir. (...) Donc l'orthophoniste est un exécutant et s'il doit avoir une culture

étendue pour n'être pas qu'un vulgaire tâcheron, il ne faut pas oublier que ce qui lui est demandé n'est pas de discourir sur un trouble, mais de l'amender. (...) il ne faudrait pas que des études théoriques plus poussées et mieux organisées fassent oublier l'essentiel, à savoir que c'est la rééducation des troubles fonctionnels, qu'ils aient un point de départ organique ou psychologique, qui doit être considérée et recherchée avant tout." (S. Borel-Maisonny, 1966, p. 62).

Ce texte dessine un profil d'exécutant que nous ne pouvons agréer. Que ce spécialiste, encore une fois, soit porteur de techniques et expert à ce sujet, c'est nécessaire. Il n'existe d'ailleurs pas de spécialiste qui ne maîtrise pas des instruments. Mais à n'être que cela, il court le risque de systématiquement laisser à d'autres le rôle de concepteurs; il risque même de ne pas avoir clairement conscience qu'il court ce risque... Ainsi le redressement d'un trouble ne peut-il s'appuyer que sur une réflexion de fond relative à ce trouble, à la normalité correspondante et à ses exactes nécessités ainsi que sur une analyse dans ce cadre des instruments thérapeutiques utilisables. Qu'ici et là, très sommairement face à des troubles légers (un chuintement par exemple), l'orthophoniste applique simplement une technique, passe. Comme on dit, ne prenons pas un marteau pour enfoncer une punaise. Mais il est très rare que la tâche de l'orthophoniste consiste seulement à enfoncer une punaise.

Il n'y a plus place selon nous à notre époque pour le développement de spécialisations ne s'accompagnant pas du développement d'une épistémologie portant sur elles et de l'analyse du cadre social et existentiel dans lequel elles s'inscrivent. C'est cette capacité d'élargissement du regard des personnes face à leur tâche qui définit de plus en plus de nos jours les conditions d'exercice des métiers; pour des raisons le plus souvent économiques, mais que nous voudrions aussi liées à l'émergence d'un néo-humanisme, les fonctions jadis les plus subalternes se fondent maintenant sur des apprentissages approfondis. L'émiettement en secondes ergonomiques des tâches n'a plus cours et nous avons le ferme espoir que des formations d'orthophonistes développées au plan théorique (une psychologie sociale de l'acte pédagogique et une philosophie de l'éducation, comprise au sens large, nous paraissent les meilleurs garants du développement d'une réflexion) rendront un jour impossible cet émiettement dans l'instrument et supprimeront toute trace d'assujettissement de cet éducateur au corps médical.

Le corps médical saisira-t-il de suite qu'il a tout à gagner à cette apparente "perte"? S'entourant de corps réellement péri-médicaux, et non plus sub-, ou infra-médicaux, il est invité à confronter ses dires et ses convictions à ceux et celles de spécialistes qui, pour lui être proches, ne se confondent pas avec lui. Il importe qu'une sensibilité aux sciences psychologiques et sociales imprègne les sciences médicales et nombreux sont ceux qui, depuis longtemps déjà, ont franchi le pas. Il y a tout à gagner dans la décentralisation des points de vue des soignants quant à la

santé - on aura noté que nous ne parlons pas d'une décentralisation des compétences, cette précaution verbale visant à épargner aux opposants de nous accuser d'un tel point de vue.

En l'occurrence, il n'est pas exclu que de réelles rencontres entre spécialistes eussent permis de raccourcir ce XXe siècle "tout oral", et ceci pour le plus grand bien d'un sourd dont le langage gestuel eût été plus tôt reconnu. Bien sûr nous visons à ce que le sourd maîtrise sa langue nationale, et d'autres si possible... Mais les nationalismes ne sauraient s'exacerber au point de ne pas reconnaître que ce sourd, déjà, possède un moyen d'échange: il nous semble pourtant que cette méconnaissance caractérise notre siècle. Dès qu'on prend conscience de la finesse de la langue des signes, on doit reconnaître qu'on l'a repoussée pour des raisons affectives. "De 1965 jusqu'à nos jours, les progrès au niveau de l'enseignement supérieur constituent une révolution profonde - une révolution qui n'a pas reçu l'attention qu'elle mérite. Ce progrès a été accompli grâce à la coopération des institutions d'enseignement supérieur et à la combinaison pragmatique de services de soutien: interprètes en langue des signes, prise de notes et conseil (counseling)." (Moore, 1982, p. 315).

Terminons donc en assurant la possibilité pour notre monde occidental développé d'entériner l'existence d'une nouvelle langue dans chaque pays ou presque, et en souhaitant que, d'ici quelques années, les entendants s'aperçoivent combien ils ont eux-mêmes gagné à cette extension. Non qu'ils en viendront à apprendre une langue des signes plus souvent qu'une autre langue étrangère; mais parce qu'ils saisiront que la richesse de notre monde ne tient qu'à sa diversité.

REFERENCES CITEES

- BOREL-MAISONNY S., Orthophonie et logopédie, **Rééducation orthophonique**, janvier-février 1966, vol. 4, n°17
- BOREL-MAISONNY S., Miettes autour de la surdité, **Rééducation orthophonique**, février 1985, vol. 23, n°141
- BOREL-MAISONNY S., Réflexions sur langage des gestes, langage verbal, **Rééducation orthophonique**, vol. 26, février 1988, n°53
- BOURRIGAULT G., Langage gestuel et communication pour les déficients auditifs, **Bull. d'audiophonologie** (Dijon), 1978, vol. 8, n°7
- BOUVET D., Le droit de l'enfant sourd à la langue maternelle, **Rééducation orthophonique**, juin 1979, vol. 17, n°107
- BOUVET D., L'enfant sourd, un être de langage, **Cahiers de la section des Sciences de l'éducation**, Genève, n°20, 1980
- BOUVET D., **La parole de l'enfant sourd**, PUF, Paris, 1982
- BOUVET D., présentation du livre de LAFON J.-Cl. & al., **Les enfants déficients auditifs** (SIMEP, Villeurbanne, 1985), **Rééducation orthophonique**, vol. 24, décembre 1986, n°148
- BRAUNER A. & Fr., Pedro Ponce, premier éducateur des sourds, est mort, il y a 400 ans, **Rééducation orthophonique**, février 1985, vol. 23, n°141
- BONHOMME J., L'Institut régional de jeunes sourds d'Orléans, **Rééducation orthophonique**, vol. 24, septembre 1986, n°147
- BUISSON F. (sous la direction de), **Dictionnaire de pédagogie**, Hachette, Paris, 1887
- CASTELLAN Y., **Initiation à la psychologie sociale**, Colin, Paris, 1970
- CHACUN-DESBOIS L., **Les surdités**, PUF, Paris, 1964
- CUXAC Chr., **Le langage des sourds**, Payot, Paris, 1983
- DECOSTER B., Une approche de la surdité précoce, **Rééducation orthophonique**, vol. 24, décembre 1986, n°148
- DEGERANDO J.-M., **De l'éducation des sourds-muets de naissance**, Méquignon, Paris, 1827 (1860 p)
- DUMONT A., Voix et communication dans la surdité, **Rééducation orthophonique**, vol. 24, septembre 1986, n°147
- FERENCZI V., **L'apprentissage du langage à l'enfant sourd par les méthodes audio-visuelles**, Didier, Paris, 1974
- FREUD S., Au-delà du principe du plaisir, in **Essais de psychanalyse**, Payot, Paris, rééd. succ.
- FREUD S., Psychologie collective et analyse du moi, in **Essais de psychanalyse**, Payot, Paris, rééd. succ.
- FREUD S., **Inhibition, symptôme et angoisse**, PUF, Paris, rééd. succ.
- GRALL M.-Fr., Education précoce, guidance parentale et méthodes éducatives, **Rééducation orthophonique**, vol. 24, septembre 1986, n°147
- LACAN J., **Ecrits**, Seuil, Paris, 1966

- LAFON J.-Cl. (textes présentés par), **La surdité du premier âge, dépistage, éducation, appareillage**, colloque international tenu à Besançon du 9 au 12 novembre 1969, s.d.
- LAFON J.-Cl., VINTER Sh. & GENIN P., **Les enfants déficients auditifs**, SIMEP, Villeurbanne, 1985
- LELU-LANIEPCE J., **Voyage dans le monde des sourds**, Favre, Paris, 1985
- MALE A. & RICKLI F., Introduction du bilinguisme: langue des signes française-français oral à l'école de Montbrillant, **Cahier spécial du SMP**, n°4, 1983, Office de la Jeunesse, DIP Genève
- MARC P., **Quand juge le maître**, Delval, Fribourg, 1984
- MARC P., **Autour de la notion pédagogique d'attente**, Peter Lang, Berne, 1984
- MARC P., Une hypothèse à propos de l'efficacité des attentes en classe: le "bénéfice d'être", in Regroupement d'écrits sur les attentes en éducation, **Vous avez dit... pédagogie**, Neuchâtel, n°13, janvier 1988
- MATTEODO-PEYRACCHIA L., Des langages avant deux ans: éducation précoce et langage gestuel, **Rééducation orthophonique**, vol. 24, décembre 1986, n°148
- MENDEL G., **Pour décoloniser l'enfant**, Payot, Paris, 1973
- MILGRAM S., **La soumission à l'autorité, un point de vue expérimental**, Calmann-Lévy, Paris, 1974
- MILLER A., **C'est pour ton bien**, Aubier, Paris, 1984
- MOORES D.F., **Educating the Deaf, Psychology, Principles and Practices**, Houghton Mifflin Company, Boston, Mass., 1982 (1e éd 1978)
- MOTTEZ B., A s'obstiner contre les déficiences, on augmente souvent le handicap: l'exemple des sourds, **Sociologie et société**, Montréal, n°1, 1977
- MOTTEZ B., Les sourds comme minorité linguistique, **Rééducation orthophonique**, juin 1979, vol. 17, n°107
- OLERON P., **Le langage gestuel des sourds, synthèse et communication**, CNRS, Paris, 1978
- REY M., A propos des enfants sourds, **Cahier spécial du SMP**, n°4, 1983, Office de la Jeunesse, DIP Genève
- ROLLER S., "Oui, pédagogie", Conférence du 6 février 1986 à Neuchâtel, **Vous avez dit... pédagogie**, n°10, juin 1986
- RONDAL J., HENROT F. & CHARLIER M., **Le langage des signes**, Mardaga, Bruxelles, 1986
- STOKOE W.C., **Sign Language Structure**, Linstok Press, Maryland, Silver Spring, 1978 (1e éd. 1958)
- THOMAS R., Un enfant normal, **Coup d'oeil**, 17-18, 1978
- VALLES M., L'éducation de l'enfant déficient auditif au COPA, **Rééducation orthophonique**, vol. 24, septembre 1986, n°147
- 24 heures, "La TSR face aux malentendants", juillet 1988, p. XV

"V O U S A V E Z D I T . . . P E D A G O G I E"

- N° 1 : P. Marc, J.-M. Chappuis & P. Rovero, Echecs des uns, inéchecs des autres : de la re-connaissance dans le puzzle scolaire des attentes, avril 1982, 36 p.
- N° 2 : M. Schmidt, Inégalités sociales et culturelles; étude statistique de l'épreuve d'évaluation au cycle d'orientation en 1981 dans le canton de Fribourg, juin 1982, 30 p.
- N° 3 : P. Rovero, Influence des pratiques éducatives et langagières de familles migrantes sur les performances linguistiques de leurs enfants, octobre 1982, 36 p.
- N° 4 : P. Marc, Du savoir ou du maître : lequel définit l'élève ? janvier 1983, 17 p.
- N° 5 : J.-M. Chappuis & P. Marc, De l'hétérogénéité des jugements fournis par les maîtres, ou de l'importance singulière de la personnalité de l'enseignant, novembre 1983, 67 p.
- N° 6 : V. Massard, J.-M. Chappuis & P. Marc, Des perceptions des fonctions de l'École par les enseignants, avril 1984, 27 p.
- N° 7 : P. Marc, Ecole et psychanalyse, points de vue d'un enseignant, mars 1985, 65 p.
- N° 8 : P. Favre, P. Kernén, P. Marc, V. Massard, M. Nicolet, P. Rovero et M. Schmidt, Le tronc commun au degré 6, juin 1985, 50 p.
- N° 9 : P. Marc (coll. D. Gabus, Ph. Rovero & M. Schmidt), La connaissance et/ou la personne : Une réflexion sur la pédagogie universitaire, janvier 1986, 29 p.
- N° 10 : S. Roller, Vous avez dit... pédagogie ? Oui, pédagogie, juin 1986, 50 p.
- N° 11 : L'école nouvelle des Terreaux (Neuchâtel, 1929-1939), articles de Marguerite Bosserdet, William Perret, Gustave Richard et Pierre Marc, février 1987, 103 p.
- N° 12 : Ph. Rovero (coll. P. Marc), Choisir une école alternative en Suisse romande, juin 1987, 40 p.
- N° 13 : P. Marc, Regroupement d'écrits sur les attentes en éducation, janvier 1988, 77 p.

U N I V E R S I T E D E N E U C H A T E L

Séminaire des Sciences de l'Éducation
2 Quai Robert-Comtesse 2000 Neuchâtel
(038) 21 31 81