

La nouvelle revue de l' AIS

Adaptation et intégration scolaires

Accueil des enfants Sourds :
les langues signées vont-elles disparaître ?

André Meynard



Langue des signes française (LSF)

Enjeux culturels et pédagogiques

Accueil des enfants Sourds : les langues signées vont-elles disparaître ?

André MEYNARD

Psychanalyste, docteur en psychologie,
laboratoire de psychopathologie clinique, université Aix-Marseille 1

Résumé : Du temps de l'interdit explicite portant sur les langues signées, une transmission effective de ces langues s'effectuait le plus généralement grâce à des lieux éducatifs garantissant la groupalité. De nos jours, malgré la levée d'interdit permettant en droit le libre accès à ces langues, la transmission se trouve entravée surtout dans les lieux d'accueil de la petite enfance et enfance puisque le groupe des pairs signants est bien souvent menacé. Ainsi le droit demeure plus virtuel qu'effectif. Une situation nouvelle émerge. L'article tente de mettre en perspective notre présent à la lumière de ce que ces sujets enseignent à qui tente de les entendre.

Mots-clés : Acte de parole - Déficit - Différence - Groupe - Langues signées - Sourds - Transmission.

101

DE QUELQUES PRÉALABLES INDISPENSABLES...

Pour un psychanalyste, écrire sur la LSF est d'abord écrire sur la parole, sur la prise de parole ¹ des sujets signants et donc aussi sur leur *entendement*. Pourquoi les dire sourds ? Et à quoi donc seraient-ils sourds ? En écoutant ces sujets dire et se dire au travers de modalités langagières signées se posent rapidement d'essentielles questions qui débordent d'ailleurs ce champ si particulier : comment certains humains sont-ils précocement poussés à parler avec

les mains et entendre avec les yeux ? Qu'est ce parler ? Entendre ? Comment accueillir ces sujets, leur permettre d'exister, de s'instruire, de se socialiser en étant attentif et respectueux de leurs particularités sensorielles et langagières ?

En commençant à écrire cet article je me demandais ce qui pouvait être important à souligner pour ceux qui un jour, rencontreraient peut-être cette question de la surdité dans leur classe ou établissement. Rencontreraient ² donc des enfants ou des adolescents ne percevant pas (ou mal) les fréquences conversationnelles de nos

1. Pour un abord conceptualisé de ceci cf. Meynard 1993, 1995, 1998, 2002.

2. Rencontre d'un Sourd ou d'un groupe de Sourds : la différence est considérable entre ces deux situations comme indiqué par la suite.

langues orales. En ce domaine comme en d'autres, nous faisons avec nos propres représentations conscientes et inconscientes. Représentations liées pour partie à la sphère socioculturelle, à l'histoire dans laquelle nous avons grandi. Ainsi il est bon de savoir qu'en d'autres régions³ du monde la surdité et les Sourds ne sont pas considérés, *construits* psychiquement de la même façon que dans notre pays.

Les cadres législatifs, les réseaux symboliques et imaginaires qui les font exister et leur permettent de s'instruire peuvent être profondément différents de nos propres références. Ceux qui le souhaitent trouveront certainement dans ce numéro matière à se dégager de quelques présupposés ou certitudes hâtives. Si les pratiques sont liées à nos représentations, interroger les manières dont l'histoire et les différentes sphères socioculturelles construisent les Sourds et la surdité s'avère une nécessité  thique !

Ainsi, considérer les Sourds comme des *handicapés de l'ouïe et de la parole*   réduire selon le modèle dominant ou au contraire, comme des sujets parlants en des modalités langagières différentes des nôtres n'entraîne pas du tout les mêmes façons de travailler avec eux, de les accueillir, de leur permettre de s'instruire et de se socialiser. En d'autres termes, pour être à la hauteur des enjeux humains existants nous avons d'abord à relativiser nos points de vue grâce aux perspectives historiques et à ce que d'autres pays nous enseignent. Ceci permet de sortir d'un certain phono-

centrisme qui s'avère désastreux dans l'abord de ces sujets. Dès lors la surdité peut changer de place et venir nous concerner voire nous déranger !

Et si nous-mêmes étions sourds dans la rencontre avec ces signants ? Qu'est-ce peut-être que nous n'entendons pas dans la relation, l'accueil de ces sujets ?

De telles questions sont au cœur d'un trajet engagé d j à depuis 25 ans et qui, avec bien d'autres praticiens de toutes disciplines se poursuit. Malgré de très nombreux colloques nationaux ou internationaux, journées d'étude, numéros de revues sp ciaux⁴, nous ne pouvons hélas que constater combien la situation demeure toujours très préoccupante dans l'accueil des jeunes Sourds.

Malgré une timide reconnaissance⁵ *en droit*, les langues signées demeurent *de fait* minorées voire inexistantes, surtout dans les dispositifs d'accueil de la petite enfance⁶. Une conception réductrice de la notion d'intégration *oublie* ou lamine les réseaux langagiers signés et fait disparaître le groupe des pairs Sourds au niveau de l'enfance dans de nombreuses régions françaises. Alors même qu'on croit *intégrer* le Sourd, c'est le plus souvent un isolement s miotique⁷ préjudiciable à la vitalité psychique qui se trouve encouragé ! Bientôt peut-être les tout jeunes garçons et filles Sourds risquent de ne même plus trouver les langues signées dans leur environnement éducatif.

Non seulement ils n'apprendront jamais toutes les richesses lexicales et syntaxiques de ces langues mais ils ne les rencon-

3. Par exemple en Suède, aux  tats-Unis, au Danemark, etc. (cf. La décision de l'Assemblée européenne qui reconnaît les langues signées comme partie du *patrimoine tant linguistique que culturel de l'Europe*, 17 mai 2003).

4. *Revue de psychologie clinique*, 1998 et *Psychanalystes*, 1993.

5. Cf. Bertin, 2003.

6. Lieux bien souvent hospitaliers mais la même logique se poursuit dans les maternelles.

7. Cf. Dolto, 1981.

treront même plus dans leur vie quotidienne, ou seulement de manière très ponctuelle. L'idéologie normative⁸ qui *construit* le sourd comme un handicapé de l'ouïe et de la parole est en passe de réussir là où le congrès de Milan avait échoué.

En légitimant un tel abord ce sont des cortèges d'échecs scolaires gravissimes, et des troubles comportementaux réactionnels que nous laissons se généraliser. Redisons-le ici les Sourds comme tous les humains ont nécessité de s'exprimer au plus tôt dans la langue qui les attire. Pourquoi donc (explicitement ou implicitement) vouloir faire taire leurs mains ? Pourquoi laisser disparaître le groupe des pairs Sourds et avec lui les réseaux langagiers signés qui pourtant font exister pleinement ces sujets au champ de la parole et du langage ?

Reconnaître l'importance des langues gestuelles

Les êtres humains ne sont pas seulement des vivants biologiques, ils sont des *parlants*. Ils vivent de la langue, ils sont traversés par la langue et ce qu'elle charrie du désir de leur famille les inscrivant ainsi dans une histoire. Ce qui fait vivre un humain est pouvoir habiter la langue qui l'attire ! Les notions de langage et de parole ne sauraient se réduire à l'univers des langues sonorisées. *Un geste humain est du côté du langage* disait déjà J. Lacan (1954, p. 280). De nombreux travaux⁹ et recherches ont largement démontré l'importance du regard et du geste pour advenir à l'humain ; ceci sera d'autant plus

important pour ceux qui ne perçoivent pas les fréquences conversationnelles des langues sonorisées.

Car qu'est-ce qu'une langue ? Pas un code, ni une méthode, ni un instrument de communication. Une langue vit et fait vivre ; parfois se complexifie, ou s'appauvrit, voire meurt, selon que se trouvent réunies certaines conditions socio-culturelles défavorables. Mais une langue s'enracine dans le plaisir et le désir de ceux qui la parlent, la reçoivent, la transmettent. Une langue est portée par des racines, des traces désirantes dans le psychisme de chaque sujet. Nous sommes poussés vers une langue, poussés par des traces désirantes, pulsionnelles. Nul ne choisit la langue qu'il parle, c'est plutôt elle qui nous choisit, nous appelle et nous balbutions très tôt pour essayer de répondre à un tel appel. Les Sourds entendent les traces désirantes gestuelles de leurs familiers avec leurs yeux, bien évidemment. Ceci les attire vers ces langues visuo-motrices dites signées.

L'envie de signer est transmise par la famille

Ainsi, grâce au gestuel et au visuel les garçons et filles Sourds sont humanisés, c'est-à-dire, introduits *en langage*, par ce que les familles ont de désir pour eux. Car la dimension désirante ne passe pas seulement par le sonore ! Les familiers qui s'adressent à eux le font inconsciemment aussi au travers d'autres vecteurs. Puisque visuel et gestuel font partie intégrante de l'univers langagier pour nous tous, va s'ouvrir pour ces sujets

8. À noter dans cette même revue les articles sur ce thème de Gardou, 2002 et Bertin, 2003.

9. *Le langage gestuel, appelé la langue des signes, avec ses codifications discriminatives est le seul accès que peut avoir l'enfant sourd à la symbolisation utilisable dans ses relations à partir de sa relation privilégiée à sa mère, à son père et à ses familiers. Elle est l'indispensable préparation au langage parlé... Elle alimente et suscite la fonction symbolique [...] c'est le tremplin de l'apprentissage du langage oral et la meilleure des préventions contre la névrose de dépendance à la mère et aux familiers, Dolto, 1981, 1-2.*

aussi, le possible de devenir parlant à leur tour, de prendre parole selon des modalités visuo motrices et ce, très précocement.

Les familiers, sans le savoir, sans le vouloir consciemment, transmettent à leur fils, leur fille cette envie de parler en signant. Envie de parler à d'autres aussi, hors la famille. Une telle envie de signer est dès lors à considérer comme la matérialisation de cette mise au monde symbolique que les familles ont permis. Mise au monde de la parole et du langage dès lors que nous sortons d'une vision phonocentriste qui prétend réduire l'acte de parole à sa seule sonorisation.

Ainsi même des parents qui ne connaissent pas ces langues transmettent en fait ce style de parler. Les langues signées ne sont donc pas à présenter comme des langues *du côté des Sourds* et les langues sonorisées *du côté des parents entendants* comme hélas ceci s'effectue si souvent. Bien sur que non ! Les langues signées, la prise de parole en signe est possible, préparée par la famille. Et même si elle ne signe pas, elle transmet, le plus généralement une telle envie de signer, modalité de dire si précieuse à reconnaître et à accueillir.

Dès lors l'urgence semble de permettre au plus tôt que ces sujets puissent *trouver* au sein de leur environnement éducatif¹⁰ des modalités langagières respectueuses de ce que les familles ont pu transmettre de cette envie de signer. Pour ce, nous allons voir que faire place au groupe des pairs signants et à des professionnels usant de telles langues dans leurs diverses praxis s'avère une nécessité incontournable.

HISTORIQUE ET LOGIQUE INTERNE DES DEUX MODÈLES DE RÉFÉRENCE

J'irai à l'essentiel dans la présentation des deux modèles qui ont existé et existent encore pour accueillir ces sujets dès leur plus jeune âge. J'ai appris à les connaître en entendant l'extraordinaire appétence de ces tout jeunes garçons et filles Sourds à aller vers des réseaux langagiers signés dès lors qu'ils peuvent les trouver dans leur environnement éducatif.

La logique interne de ces deux modèles d'accueil est profondément différente et demeure le plus souvent implicite. En donner une compréhension nécessite le recours à l'histoire et permet de repérer comment de nos jours encore ils infiltrent et déterminent des dispositifs éducatifs tout à fait divergents. Je montrerai par la suite combien la notion *d'intégration* se trouve-t-elle aussi traversée par de telles conceptions et ouvre à des pratiques parfois en rupture avec ses intentions premières.

Reconnaissance réelle et symbolique d'une particularité langagière

En ce domaine comme en d'autres, l'histoire est précieuse pour mettre en perspective et donner sens à notre présent. Demeure également important le détour par la manière dont d'autres pays construisent l'accueil de ces sujets.

Un des moments majeurs à considérer advient avec ce que Charles Michel de l'Épée instaura vers les années 1760 à Paris et les répercussions qui suivirent. Ce janséniste, alors en rupture avec l'église¹¹ commença à créer quelques rassemblements conviviaux de filles puis de garçons Sourds. Très vite, il se mit à

10. Notons qu'il s'agit ici de permettre à des humains de s'exprimer selon une modalité langagière qui leur est précocement ouverte et accessible. Nous ne sommes pas ici dans un débat concernant des visions communautaristes. Le débat n'est pas dans un conflit de langues mais de rendre possible au plus tôt une prise de parole passant par des registres sémiotiques.

11. Interdit de prêcher par sa hiérarchie.

l'école de ses élèves et de leur langue. En instaurant le groupe, la *groupalité*, il venait de donner occasion à ces langues de se déployer, de se complexifier et de s'enrichir¹². Mais du même coup, il instaurait les conditions d'une prise de parole en langue des signes, ouvrant ainsi le possible d'instruire les Sourds. Celui qui, de nos jours encore, se trouve salué comme le Père symbolique des Sourds n'a pas inventé la LSF, bien évidemment, mais il a fait bien plus. Il a permis qu'elle adienne et se déploie dans le social, œuvre de reconnaissance symbolique du même coup pour les *signants*. La diffusion¹³ de ce modèle en France, dans l'Europe, et en Amérique se poursuivra. Nombre d'enseignants Sourds seront formés et exerceront leurs activités auprès de générations d'élèves apprenant à lire grâce à la correspondance LSF/français écrit. Ainsi, après les quelques échecs antérieurs d'éducation préceptorale, était venu le temps d'instruire, d'éduquer les Sourds ! Retenons ici quelques points fondamentaux qui demeurent actuels pour tous ceux qui sur divers continents s'efforcent de permettre aux jeunes enfants Sourds de pouvoir signer précocement et s'instruire grâce à ces langues signées.

- Les langues signées, comme tout autre langue, nécessitent pour exister la dimension du groupe. Les échanges langagiers avec les pairs sont, nous le savons bien, de toute première importance pour tout enfant. La possibilité d'exprimer à d'autres ses émotions, ses inquiétudes, ses sentiments est

tout à fait possible dans une telle modalité langagière.

- Les langues signées comme langues d'enseignement permettent de transmettre des connaissances, de construire des savoirs et savoir-faire. Elles ouvrent une dynamique de questionnement et d'expression tout à fait similaire à ce que peuvent connaître les autres enfants au même âge.
- Dans un tel modèle les langues signées ne sont jamais considérées comme entraves aux langues écrites ou orales ; bien au contraire elles permettent plus aisément l'exploration de ces univers langagiers selon le rythme et le temps du sujet.
- Les pratiques récentes du bilinguisme ont fait paraître combien les enfants entendants se trouvaient eux aussi très intéressés par ces langues signées et demandaient à les apprendre en voyant des Sourds signer. Il paraît dès lors précieux de considérer ces langues comme partie du patrimoine culturel de l'humanité et de ne pas les réserver aux seuls Sourds.
- Enfin la présence d'un personnel signant auprès de ces sujets est nécessaire ainsi que celle de professionnels Sourds. Le droit d'être enseigné, mais aussi soigné¹⁴, écouté dans sa langue et ce, très précocement, demeure une constante pour tous les dispositifs qui se réclament de cette dynamique.

Ces quelques points succinctement présentés nous serviront ultérieurement pour faire l'analyse des différents modèles intégratifs.

12. *Cette signature du groupe... en exergue de la langue [...] est indice de vie*, Hagège, 1985, p. 380.

13. Les recherches de H. Lane (1976, 1984) sont ici irremplaçables pour ceux qui se questionnent sur ces aspects historiques.

14. Car la souffrance physique ou psychique que chaque humain peut éprouver légitimement s'exprime seulement si la langue est investie et fait lien social.

Le modèle déficitaire ¹⁵ : les Sourds handicapés de l'ouïe et de la parole

Dès le début du XIX^e siècle un tout autre modèle va venir prétendre faire entrave à ces fondamentaux et à la reconnaissance symbolique précédemment instaurée. Une telle poussée à *faire taire* les gestes des Sourds (et donc leur prise de parole) se verra couronnée au célèbre congrès de Milan ¹⁶ et se prolongera de manière explicite ou implicite jusqu'à nos jours. Ce qui sera nommé *oralisme* par toute la tradition donne cette fois priorité au soin du Sourd et de sa parole. Bien plus que d'instruire, la visée sera de soigner. De faire basculer donc au rang de malade, de handicapé de l'ouïe et de la parole. Désormais la tendance sera de ne saisir le Sourd qu'au travers le filtre d'une conception qui le considère au regard de la norme (audio-phonatoire) comme un être de déficit. Pour ce, de telles conceptions nécessiteront la posture du *médecin pédagogue* ¹⁷. Bien évidemment le supposé *soin* passe par le remède oral: faire oraliser le sourd est conçu dans un tel modèle comme une priorité excluant toute autre modalité langagière. Ceci sera dominant à partir de 1880; l'idéalisation induite du sensoriel sonore ne commencera à être remise en cause qu'un siècle plus tard en France avec les premières avancées du bilinguisme ¹⁸. Les directives officielles visant à *éradiquer* les gestes dans les grandes écoles, la mise à l'écart des enseignants Sourds

ainsi que la pédagogie spéciale censée leur donner une *pensée orale* ¹⁹, furent les credo désastreux d'un tel modèle et des pratiques qui s'en inspirèrent explicitement ou implicitement. Dans un tel abord ²⁰, il convient de comprendre que les fondamentaux sont tout à fait à l'opposé du précédent.

- Ici de manière affirmée ou masquée les langues signées sont sans cesse conçues comme faisant obstacle aux langues orales et écrites. Elles sont censées diminuer l'envie d'oraliser qui réclame essentiellement, dit-on, effort et persévérance. Elles doivent donc être écartées de l'environnement du sourd.
- En écho l'oralisation est le *remède* permettant la guérison du malade handicapé de l'ouïe et de la parole.
- Toute éducation doit passer par et promouvoir les registres audio-phonatoires, car ils font partie du soin nécessaire.
- Les familles sont invitées à se détourner des *gestes*, car ils ralentiraient la progression de la parole orale.

La tendance fut alors de vouloir transformer les centres spécialisés en *cliniques de la parole*, de considérer les Sourds comme des *déficients auditifs*, de faire porter le débat sur de simples questions de méthode oubliant qu'une langue ne peut se réduire à être un simple *outil de communication*.

Mais disons le tout de suite dans de tels centres la LSF continuait à exister et à se transmettre. Bien qu'interdite comme

15. À noter que dans de tels dispositifs les professionnels de diverses disciplines tentent avec souvent beaucoup de talent de limiter les effets désastreux de ces logiques du déficit. Le propos porte essentiellement ici sur le paradigme sous jacent et les réalités qu'il impulse inexorablement.

16. Cf. Lane, 1984.

17. Le célèbre J.-M. Itard dans le début de sa pratique adopta une telle posture. Cf. pour plus de précisions Meynard, 2002 et Lane, 1976.

18. Cf Bertin, 2003 et Meynard, 2002.

19. *La rééducation du sourd-muet ne sera véritablement atteinte que si l'on crée en lui l'habitude d'une « pensée orale. »*, Oléron, 1950, 77.

20. Sur la différence de l'anomal et de l'anormal, cf. Canguilhem, 1966.

langue d'enseignement, elle était apprise très rapidement par les jeunes Sourds qui arrivaient dans ces établissements et les personnels la connaissaient souvent fort bien. Les internats, les couloirs, les cours de récréation furent pendant des décennies d'interdiction des espaces permettant dans l'ombre cette transmission langagière.

L'échec retentissant du modèle oraliste, les travaux des linguistes américains, l'essor des langues signées dans des pays voisins tels que la Suède par exemple, menèrent peu à peu à une levée d'interdit et à la reconnaissance ²¹ partielle des langues signées dans notre pays.

Le *bilinguisme* laissait espérer enfin que nous allions sortir de cette opposition stérile et le milieu spécialisé prenait acte peu à peu de l'incontournable dimension langagière signée dans l'éducation de ces sujets. Une incontestable évolution positive était ainsi en train d'advenir quand, de manière très curieuse, les dispositifs dits *d'intégration* servirent contre toute attente d'alibi et de refuge pour exclure cette fois radicalement la LSF des dispositifs d'accueil des jeunes Sourds. Très généralement en effet, comme je l'indiquerai par la suite, la préférence du dispositif d'accueil alla vers le placement d'un Sourd avec des enfants entendants sans intégrer ²² la dimension langagière signée.

LES PARADOXES DE L'INTÉGRATION : ANALYSE ET PERSPECTIVES

Les visions déficitaires du Sourd et de sa parole font radicalement entrave à la reconnaissance de la différence langagière. Dès les annonces de la surdité et

les *informations* données aux parents, l'idéalisation induite du sonore demeure vive. Ainsi le plus généralement les centres d'audiophonologie hospitaliers construisent le Sourd comme être de manque, de déficit : être à soigner, à rééduquer, à oraliser. Un tel abord reste massif dans la petite enfance et, à quelques rares exceptions, la LSF n'a pas d'existence soutenue dans ces lieux d'accueil précoce, pourtant si importants pour le regard que les familles portent sur leurs fils ou filles. Une telle situation se poursuit hélas bien souvent dans les maternelles ou les classes primaires. La mise à l'écart des réseaux langagiers signés se trouve de fait instaurée dans de nombreuses régions françaises. Ainsi, le modèle déficitaire est parvenu à rendre l'interdit actuel sur ces langues bien plus massif et effectif qu'au temps du congrès de Milan.

Intégrer les langues signées dans l'espace éducatif

Il est en effet important de souligner que l'interdit fait à ces langues se trouvait auparavant surtout effectif dans les classes, où l'enseignement visait à essayer d'oraliser le sourd. La LSF était certes interdite comme langue d'enseignement, mais elle demeurait vive et se transmettait grâce à la groupalité permise malgré tout dans ces lieux d'accueil. Ainsi l'interdit explicite se doublait d'une transmission implicite.

À l'heure actuelle le paradoxe est de constater que le droit explicite de signer se double d'une transmission interdite. En effet, dans les lieux précoces d'éducation, comme d'ailleurs dans de nombreux

21. Pour plus de précisions consulter Meynard, 2002 et Bertin, 2003.

22. À noter que ceci rejoint le modèle déficitaire car le Sourd (au singulier) n'est pas autorisé à parler et d'autres signants : l'idée centrale déjà examinée est d'éviter le groupe qui pourtant seul génère et dynamise la dimension langagière.

dispositifs, les jeunes garçons et filles ne trouvent plus la LSF car la dimension du groupe a littéralement explosé sous couvert d'intégration en milieu ordinaire.

Le terme intégration mène pourtant à établir dans son intégrité²³. Intégrité d'être parlant car les humains ne sont pas seulement des vivants biologiques mais avant tout des êtres de parole qui se nourrissent aussi grâce à la langue, grâce au désir véhiculé par la langue. Car la langue est d'abord désir, témoignage que nous existons pour ceux qui s'adressent à nous, nous parlent. Exister, c'est-à-dire être reconnu comme parlant, faire partie de ces circuits d'adresses qui seuls nous font vivre comme humain. Comment peut-on nommer intégration la seule coexistence des corps ?

D'ailleurs, depuis l'abbé de l'Épée des générations de Sourds furent intégrés dans la société grâce aux lieux d'éducation traditionnels. Ceux-ci font partie intégrante de notre société. Contrairement à ceux qui les stigmatisent comme *ghettos*, ces centres demeurent souvent les seuls lieux où la LSF vit et dure encore. Ils font partie déjà de la cité et nul n'est autorisé à dénier leur potentialité socialisante. Car intégrer la surdité, c'est intégrer des sujets attirés par des langues signées, donc intégrer aussi la langue des signes et pour ceci il convient d'intégrer le groupe, la dimension du groupe des pairs. Dimension qui seule permet la vitalité d'une langue, sa densité, sa complexification. Alors la notion même d'intégration nous paraît être un signifiant non pertinent, trop flou pour être opérant. Il y a en fait plusieurs formes différentes voire divergentes de dispositifs intégratifs.

La question cruciale n'est donc pas *pour ou contre l'intégration ?*, mais plutôt : *dans le cas particulier de la surdité n'avons-nous pas à inventer des modalités d'intégration respectueuses de la richesse créative langagière de ces sujets ?*

Avec ce terme d'intégration se pose inévitablement des questions importantes : existe-t-il un groupe de Sourds ? Combien ? Existe-t-il des professionnels signants ? La LSF dans ce dispositif est-elle réellement langue d'enseignement ou seulement un appoint ponctuel ? Qu'est-il mis en œuvre pour que les enfants entendants se familiarisent aussi avec la LSF ? En fait l'intégration sera très différente selon ses modalités pratiques et il paraît impossible de désigner sous ce même terme des réalités si diverses voire opposées. Nous devons faire le constat que l'intégration fait partie des *impensés* du dispositif d'accueil des humains Sourds. Elle change de forme, de contenu selon qui en parle, selon les pré-supposés et les conceptions sous-jacentes.

Les différents dispositifs : déficit ou différence ?

Les sujets que j'écoute m'ont appris la différence entre deux modèles intégratifs.

1. Le premier modèle reste très dépendant de la logique oraliste, du modèle déficitaire vu précédemment et va même plus loin que le congrès de Milan dans ses effets concrets. Un Sourd (parfois deux ou trois) sont placés dans un dispositif où seules des langues sonorisées sont parlées par des enfants entendants. Ils bénéficient de soutien orthophonique, de LPC²⁴, parfois d'auxiliaire d'intégra-

23. Cf. O. Bloch, W. Von Wartburg, 1932, 342.

24. Langage parlé complété ou Cued-speech. Technique complétant l'information que procure la lecture labiale mais ne pouvant être comparée à une langue. Mis au point dans un milieu très gestualiste (Gallaudet College) ce code fut curieusement récupéré dans notre pays pour éviter radicalement les langues signées contrairement à l'esprit même de ses inventeurs, cf. Meynard, 2002.

tion (qui ne signent pas), mais demeurent dans un lieu où n'existe pas la LSF ou si peu, qu'elle en devient un alibi. L'expression *intégrer en milieu ordinaire* paraît abusive : nous devrions plutôt dire placés en milieu strictement oralisant, en absence des langues signées pourtant vitales pour ces enfants et leur future intégration d'être parlants. Car pour le Sourd ce milieu n'est pas si *ordinaire* que ça puisqu'il refuse, dénie la particularité sensorielle et langagière en faisant *comme si* elle n'existait pas. Un tel modèle n'intègre pas du tout la LSF et le regard des enfants entendants sur le Sourd sera ici le regard sur celui qui ne *parle pas ou mal*, qui ne *comprend pas*. Nous n'intégrons pas la différence ici ! Ceci ne va pas du tout dans le sens de la différence, mais dans celui du déficit.

Quelles représentations auront les enfants entendants de celui qui apparaît comme ne sachant ni parler ni entendre ?

Nous sommes arrivés ici plus loin que le congrès de Milan qui, lui, n'est jamais parvenu à *éradiquer* la LSF des grandes écoles qui existaient sur le modèle impulsé par l'abbé de l'Épée. Rappelons ici les conclusions du congrès de Milan : *la parole vivante... ne sera jamais telle tant qu'il préexiste et coexiste une langue des signes. En ce sens vive la parole pure !*²⁵

Dans un tel modèle dit d'intégration, l'interdit, l'effacement de la LSF est réalisé puisque cette langue ne *préexiste* ni ne *coexiste* aux langues orales et écrites de ces dispositifs.

2. L'autre grand modèle, peu fréquent hélas dans notre pays, fait lui bien souvent exister le groupe des pairs Sourds, la LSF, des Sourds professionnels engagés dans des dynamiques d'accueil avec coexistence

d'enfants entendants, parlant, eux bien sûr, des langues sonorisées. Nous sommes ici dans la coexistence et l'échange des différences langagières. Et ceci est très différent pour les sujets eux-mêmes qui peuvent dire et se dire en LSF tout en allant vers d'autres univers langagiers oraux ou écrits à partir de cette inscription dans une première langue. Ceci sera aussi très différent pour les enfants entendants eux-mêmes, car leur regard se portera non plus sur celui qui ne *sait pas parler ou parle mal*, mais sur celui qui parle *autrement*. Grande différence aussi pour l'intégration future dans la cité puisque les enfants entendants sont intéressés et souhaitent apprendre très rapidement cette langue signée.

Voici qui prépare effectivement la reconnaissance future, voici qui enrichit, qui fait jouer avec l'inconnu, avec l'étrangeté du différent. Car les enfants entendants qui jouent ainsi avec ces langues signées entendent une différence. Différence qui ne paraît, notons-le, qu'avec le pluriel, qu'avec la dimension du groupe. Ils réalisent en eux des potentialités langagières insoupçonnées. Eux aussi se trouvent enrichis de cette rencontre grâce à cette partie de notre *patrimoine culturel* et à sa diffusion tout à fait effective.

Être dans une langue nous permet d'entrer, de voyager dans d'autres univers sémiotiques et syntaxiques. Ainsi, en accueillant cette langue qui leur parle nous nous ouvrons à d'autres univers, à des passages, à des allers-retours entre des langues qui s'enrichissent l'une l'autre.

POUR CONCLURE

Ainsi le problème de l'accueil des Sourds s'est déplacé. Après avoir concerné le seul secteur spécialisé avant les années

25. Fornari, 1881, p. 115.

1975-1980, il s'agit cette fois au sein même de l'éducation nationale d'organiser des dispositifs d'accueil respectueux de la particularité langagière de ces sujets. Pour ce, la notion de groupe paraît centrale et tous les travaux de diverses disciplines convergent pour souligner cette importance. À quoi bon vouloir enseigner la LSF, son lexique, sa syntaxe, si rien n'est mis en place pour donner précocement au sujet concerné accès aux réseaux langagiers signés ? Une langue avant de s'apprendre, rappelons-le, se prend, se parle s'écoute, s'échange et pour ce, les autres parlants sont nécessaires²⁶. En aidant à la formation de dispositifs de groupes dans les lieux éducatifs précoces ainsi que cela existe dans d'autres pays, nous soutenons la vitalité psychique de ces sujets et leur accès futur aux langues écrites et orales. À défaut, nous restons en deçà du droit reconnaissant pourtant la langue des signes dans notre pays. Nous ne pouvons en effet confondre le droit virtuel et le droit effectif. Ce dernier peut donner

*bonne conscience*²⁷, mais s'il ne s'accompagne pas de mesures concrètes visant à son exercice et à son application, il demeure sans prise sur le quotidien de la vie. Prendre acte et reconnaître une différence est d'abord lui donner la possibilité de paraître même si elle nous dérange. L'enjeu est maintenant le passage d'un droit virtuel à la LSF à un droit effectif permettant aux jeunes enfants Sourds de s'exprimer et de s'instruire au travers de modalités langagières signées. Un tel passage nécessite d'importants aménagements dans les dispositifs d'accueil existants. Faute de ce pas nous risquons de réaliser sous peu les vœux mêmes du congrès de Milan et d'un XIX^e siècle hanté par de fortes dérives eugéniques. Souhaitons que ce numéro spécial et les réflexions de tous ceux qui ont à cœur de laisser les Sourds s'exprimer et s'instruire, selon leurs particularités, contribueront à l'avènement d'une véritable reconnaissance symbolique et réelle de cette dimension langagière.

26. Cf. *Parler c'est avant tout parler à d'autres*, Lacan, 1955, 47. Diatkine (1982, p. 13) le disait aussi à sa manière.

27. *Et si la conscience est difficile à satisfaire, la bonne conscience est aisée à contenter*, Foucault, 1957, p. 139.

Bibliographie

BERTIN (F.), « Intégration scolaire des élèves sourds et éducation bilingue (français/LSF) : des objectifs contradictoires ? », *La nouvelle revue de l'ALS*, n° 21, Éditions du Cnefei, Suresnes, 2003, p. 139-148.

BLOCH (O.), VON WARTBURG (W.), *Dictionnaire étymologique de la langue française*, Puf, Paris, 1991.

CANGUILHEM (G.), *Nouvelles réflexions concernant le normal et le pathologique*, Puf, Paris, 1966, p. 169-222.

DIATKINE (R.), « Préface », dans BOUVET (D.), *La parole de l'enfant sourd*, Puf, Paris, 1982, p. 9-13.

DOLTO (F.), « À propos de la langue des signes », *Coup d'œil*, 27, 1981, p. 1-3.

FORNARI (P.), Traduction française de P. Fornari. « Intervention », dans *Compte rendu du congrès international pour l'amélioration du sort des sourds-muets, tenu à Milan du 6 au 11 septembre 1880*, Héritiers Botta, Rome, 1881, p. 113-117.

FOUCAULT (M.), « La recherche scientifique et la psychologie », 1957, dans *Dits et Écrits*, I, Gallimard, Paris, 1994, p. 137-158.

GARDOU (C.), KERLAN (A.), « L'éthique à l'épreuve du handicap », *La nouvelle revue de l'ALS*, n° 19, Éditions du Cnefei, Suresnes, 2002, p. 7-22.

HAGEGE (C.), *L'homme de paroles*, Fayard, Paris, 1986.

LACAN (J.), *Les écrits techniques de Freud*, Livre I, 1953-1954, Le seuil, Paris, 1975.

LACAN (J.), *Les Psychoses*, Livre III, 1955-1956, Le Seuil, Paris, 1981.

LANE (H.), *L'enfant sauvage de l'Aveyron*, Traduction française de C. Butel de 1976, Payot, Paris, 1979.

LANE (H.), *Quand l'esprit entend*, Traduction française de J. Henry de 1984, Odile Jacob, Paris, 1991.

MEYNARD (A.), « Un enfant est sourd », *Psychanalystes*, 46-47, 1993, p. 135-154.

MEYNARD (A.), « Destins du gestuel », *Cliniques Méditerranéennes*, 47-48, 1995, p. 245-262.

MEYNARD (A.), « Quand les mains prennent la parole », *Psychologie clinique*, 1998, p. 45-50.

MEYNARD (A.), *Quand les mains prennent la parole*, Erès, Toulouse, 2002.

OLERON (P.), *Les sourds-muets*, 1950, Puf, Paris, 1969.