

L'HISTOIRE DES SOURDS ? À N'EN PAS CROIRE SES OREILLES !

Jean Foucambert

LES ACTES DE LECTURE N°148 (DÉCEMBRE 2019)

Les évolutions du statut réservé aux sourds depuis la fin du 18^{ème} siècle a toujours été pour l'AFL un urgent sujet de réflexion. Dès 1983, il a tenu une place centrale dans plus d'une trentaine de numéros de sa revue à travers l'argumentation de ses adhérents appuyée sur des études scientifiques d'une rare ampleur démontrant l'inanité et la nocivité des opinions dominantes qui ont conduit au congrès de Milan en 1880 pour l'enseignement des sourds puis, par Jules Ferry, aux enfants des milieux populaires depuis 1882. L'exposition tenue récemment au Panthéon s'appuie sur les écrits de nombreux auteurs. Jean Foucambert a retenu ici, parmi les onze cents pages qui composent 3 de leurs livres, des citations qui, assemblées par lui, vont constituer près de la moitié de ce texte écrit finalement à quatre ! Dont trois absents. Un des intérêts de cet article est, au-delà de relater l'histoire des sourds, de la replacer dans l'histoire sociale en montrant que les choix pédagogiques que les dominants imposent à l'ensemble des dominés s'inscrivent dans le maintien des rapports de domination et que les recherches des dominés visent une nécessaire désaliénation générale. La maîtrise de l'écrit comme outil d'analyse ne se partagera que dans la lutte...

Du 18 juin au 6 octobre de cette année 2019 s'est tenue au Panthéon une exposition sur *l'Histoire Silencieuse des Sourds*. Celle-ci s'est penchée de façon chronologique –et thématique– sur l'histoire de la langue des Signes et de son évolution dans la société française à travers les époques. Une rétrospective qui met également en exergue différentes personnalités sourdes ou ayant lutté pour les droits des sourds, de l'abbé de l'Épée à la comédienne Emmanuelle Laborit¹, en passant par Ferdinand Berthier, Pierre Desloges, Laurent Clerc, Thomas Gallaudet, Jean Massieu, etc. Du Moyen-âge à aujourd'hui, on pouvait y examiner tout un ensemble de documents historiques ainsi que des portraits de femmes et d'hommes sourds ayant fait la petite et la grande Histoire de ce groupe social. Contrairement à ce qu'on laisse encore croire, l'histoire sourde n'a pas été une marche continue vers le progrès mais une longue suite de combats avec des défaites, des avancées puis d'énormes reculs au 20^{ème} siècle. Et en ce début de 21^{ème} !

Il ne sera pas difficile d'éclairer modestement les cinquante dernières années de l'AFL par cette histoire des Sourds en recourant à deux ouvrages essentiels dont s'est beaucoup inspirée l'exposition du Panthéon : l'un d'Armand Pelletier et Yves Delaporte « *Moi, Armand, né sourd et muet* » paru chez Plon en 2002 et qui a pour sous-titre « *Au nom de la science, la langue des Signes sacrifiée* » ; l'autre d'Oliver Sacks « *Des yeux pour entendre* » traduit pour les Éditions du Seuil en 1996².

La question sourde

Au Moyen-Âge, la grande majorité des sourds travaillent : ils sont ouvrier drapier, boucher, laboureur, servante, potier,... Et même religieux ! « *Depuis 1098, dans les monastères cisterciens, les moines qui suivent la règle du silence communiquent par signes et certains se montrent si prolixes avec leurs mains que les autorités ecclésiastiques leur reprochent d'être aussi bavards que des sourds-muets !* » Notamment, du fait de la très faible couverture géographique des patois³ uniquement parlés, de la fragilité des fonctionnements familiaux et de la plus grande similitude des langues locales de signes, la communauté des sourds a été mieux intégrée au monde entendant qu'elle ne le sera au 20^{ème} siècle au cours duquel on choisit de la traiter, pour son bien !, comme une ré-

union d'infirmes, d'anormaux ou de malades. Dès la Renaissance, il semble clair que les Sourds disposent d'un moyen de communication qui, dans certains domaines, est plus subtil et efficace que les langues vocales. Léonard de Vinci n'écrit-il pas que « *ceux-là seraient bien enseignés qui imiteraient les mouvements des muets qui parlent avec le mouvement des mains et des yeux et des sourcils et de toute leur personne, dans leur volonté d'exprimer les concepts de leur âme* » ? Et Montaigne déclare « *nos muets discutent, argumentent et content des histoires par signes [...]; à la vérité, il ne leur manque rien à la perfection de se savoir faire entendre* ». Descartes définit l'homme « *par ses paroles ou autres signes [...]* je dis autres signes parce que les muets se servent de signes en même façon que nous de la voix⁴ ».

« Au 18^{ème} siècle (1760), l'abbé de l'Épée recourt à la langue des Signes pour instruire les sourds, suivant en cela les conseils de son répétiteur de philosophie pour qui « *il n'y a pas plus de liaison naturelle entre les idées métaphysiques et des sons articulés qui frappent nos oreilles, qu'entre ces mêmes idées et des caractères tracés par écrit qui frappent nos yeux* ». Il met alors en place une recherche – qui échoua – sur une langue des Signes *méthodique* utilisable⁵ par les sourds, afin de lier ces signes avec le français écrit mais, comme l'a ultérieurement souligné Ferdinand Berthier, son erreur fut de tenter d'assimiler la structure syntaxique de la gestuelle des sourds à celle du français. Comme le dit Pierre Desloges, et contrairement à ce que certains croient encore, « *Ce n'est donc pas Monsieur l'abbé de l'Épée qui a créé et inventé ce langage ; tout au contraire, il l'a appris des sourds et muets* ». Mais son apport décisif fut d'avoir compris que ces signes permettaient de tout enseigner directement, à commencer par le français écrit, sans avoir besoin que les sourds passent au préalable par le très problématique apprentissage d'une parole.

C'est donc le regroupement des élèves sourds dans l'Institut Saint-Jacques à Paris et le besoin de communiquer entre eux qui permirent de perfectionner la langue des Signes française avec sa syntaxe spécifique (LSF). Tout au long du 19^{ème} siècle, les Sourds purent ainsi prendre davantage en main leur destin. En 1794 en France, deux écoles accueillaient quelques dizaines d'enfants sourds et, en 1886, soixante-dix institutions en regroupent plus de 3700. Dans ces internats, des centaines d'élèves vivent entre eux, nuit et jour et pendant des années. La notion d'anormalité perd tout sens⁶. Les aînés ap-

(1►) Qui écrivit en 1993 *Le cri de la mouette* (2►) Les 2 premières parties de cet article sont un montage de ces livres dont la qualité est telle qu'il est impossible de les paraphraser pour aller à l'essentiel de leurs 1100 pages. Avouons comme un hommage ces emprunts directs (moins de 0,5% de la totalité des pages consultées) en espérant que ce pillage suscitera un besoin irrépressible de les consulter dans leur intégralité... (3►) Au 18^{ème} siècle, 12 % des résidents en France parlaient français ; les autres un patois ou une autre langue ; au début de la 3^{ème} République, encore 80 % de patois ou de dialectes. Quant on apprenait à lire, c'était dans une langue qu'on ne parlait pas ou mal (4►) Beaucoup plus tard, Saussure approuva Whitney d'avoir écrit que les hommes auraient pu aussi bien choisir le geste et employer des images visuelles au lieu d'images acoustiques. Au minimum, joindre le geste à la parole ! (5►) Les signes méthodiques comme le français signé rassemblent des mots signés dans l'ordre de la grammaire du français. Aucun des 2 n'est une langue mais seulement un arrangement artificiel fabriqué à partir du français. (6►) Un sourd isolé parmi des entendants est un handicapé ; un entendant isolé parmi des sourds l'est tout autant. Dans les deux cas, le handicap est de nature linguistique.

prennent aux cadets ce que c'est que d'être sourds. Des entendants apprennent la LSF⁷ et l'utilisent pour l'enseignement général et notamment pour faire comprendre les règles grammaticales du français écrit. Certains font des récits en LSF aux élèves sourds qui doivent les traduire ensuite dans la spécificité du langage écrit puis d'autres repartent de ces textes et en produisent une version en LSF ; et inversement, demander à des sourds de signer un texte devant d'autres sourds qui auront à partir de ce message en LSF à écrire un texte, et comparer point de départ et point d'arrivée...

De plus en plus nombreux sont les Sourds-muets insérés dans la vie professionnelle comme peintres, graveurs, imprimeurs... Une pléiade d'écrivains sourds produit romans, recueils de poèmes, ouvrages scientifiques ou techniques que lisent également les entendants. L'important pour ces auteurs⁸ est d'affirmer une identité collective dans la société, de réunir en un faisceau commun les lumières de tous les Sourds-muets épars dans le territoire et, même, de fournir aux ouvriers sourds-muets des outils de réunion, d'études et de lutte. Pour autant, il y a toujours eu deux manières de considérer les sourds : comme les membres d'une collectivité riche d'une langue spécifique ou comme des individus déficients dont il faut réparer le corps infirme. Restera à expliquer pourquoi cette dernière conception n'a cessé de gagner du terrain et prend la forme de l'*oralisme* : pourquoi faut-il que les sourds apprennent à parler et renoncent à « *une gestualité qui les enferme dans l'animalité, excite au plus haut degré les sens, provoque les passions et est dangereuse pour les bonnes mœurs* ».

Bien que, dès 1834, Ambroise Bébien soutenait que « *fonder l'éducation des sourds sur la parole, c'est choisir directement pour principal instrument de leur instruction la faculté qui leur manque* », un congrès international tenu à Milan en 1880 – « *considérant que l'usage simultané de la parole et des signes a l'inconvénient de nuire à la parole, à la lecture sur les lèvres et à la précision des idées – déclare que la méthode orale pure doit être préférée* » Et rapidement imposée : la pratique de la langue des Signes interdite. Les mains attachées dans le dos... Le but est de faire émettre des sons aux petits sourds-muets. On cherchera en vain jusqu'à la fin des années 1970 un texte osant douter du discours médical et de l'efficacité de l'articulation dans la réparation⁹ de cette infirmité : « *la surdité s'accompagne d'un déficit d'intelligence ; ce que les Sourds s'obstinent à faire avec leurs mains n'est pas une langue et ne permet d'échanger qu'à propos de choses pauvrement concrètes* ». La langue des Signes est-elle une vraie langue ? Permet-elle de tout dire ? Permet-elle d'accéder à l'abstraction ? Ces

questions vont alimenter des oppositions violentes qui persistent encore aujourd'hui sans apport de la moindre preuve de la part de ceux qui répondent négativement.

À ce congrès truqué de Milan, sur les 256 participants – tous choisis par un Comité d'organisation déjà convaincu de la supériorité de la parole sur les signes –, seule la petite dizaine d'Américains et de Scandinaves présents (ainsi que les 3 sourds-muets enseignants réduits à l'état de témoins atterrés) se prononce pour le maintien de l'éducation par la langue des Signes. Les plus audacieux des délégués de la France (pays de l'abbé de l'Épée !) optent pour une méthode mixte...¹⁰ Finalement, sur les 167 délégués qui voteront l'éradication de la langue des Signes dans les établissements spécialisés, 49 représentent 3 écoles strictement oralistes regroupant 200 élèves tandis que les 5 Américains partisans de la langue des Signes peuvent se prévaloir de représenter 51 écoles dont les 400 enseignants travaillent avec plus de 6000 élèves. Pendant toute la durée du congrès, les 158 délégués italiens ne cesseront d'exalter les vertus de la parole comme « *lumière de l'âme, de même que l'âme est ici-bas la lumière de la pensée divine* ». Le but du congrès est explicitement « *la Rédemption du sourd-muet* ». La méthode d'articulation l'ennoblit « *en donnant à sa physionomie une expression plus calme et plus humaine, et en tempérant ses mouvements brusques et convulsifs, si disgracieux généralement et si peu faits pour lui gagner les sympathies de son entourage* ». La confession d'un péché en langue des Signes est-elle autre chose que sa honteuse répétition ? En revanche, quand un sourd se confesse par la parole, l'immatérialité des mots qui sortent de sa bouche le dispense de « *renouveler en lui la passion à laquelle il succomba* ».

Milan ouvre donc un abîme entre ce qu'a été le 19^{ème} siècle et ce que sera le 20^{ème} mais on ne saurait toutefois ignorer que c'est le premier qui a produit assez de partisans de l'oralisme pour décider, dans les années suivantes, de l'expulsion des professeurs eux-mêmes sourds-muets et de l'éradication de la langue des Signes. Désormais, sur ce que sont les sourds et sur ce qu'il faut faire d'eux, l'oralisme devient l'idéolo-

gie imposée par les États ; auparavant, d'autres pistes étaient toujours possibles, soutenues par les Sourds eux-mêmes. Cette unification officielle s'inscrit alors dans une volonté politique qui durera plus d'un siècle et qui mérite d'être étudiée. Après la Seconde Guerre mondiale, l'amélioration des prothèses auditives, les progrès de l'orthophonie et l'implantation cochléaire ont pu faire croire que le programme de Milan était réalisé. Ce fut alors un second Milan, probablement la pire période de l'histoire des sourds ; rampante, invisible et menée au nom de la disparition des ghettos dans lesquels on les avait emmurés en les laissant penser grâce à la LSF. Égalité obtenue en « niant » leur surdité, non en la recevant dans la vie collective.

Encore en 1974, treize « experts » internationaux de l'éducation des sourds sont réunis à l'Unesco et, pendant une semaine, ont tenu des propos dont voici quelques extraits : « *Le pire camarade et le pire maître que puisse avoir un enfant sourd est un autre sourd* » ; il ne doit « *apprendre aucun autre système que celui du langage oral* » ; les internats spécialisés rendent possibles des méthodes « *désuètes et peu réalistes qui retardent la marche vers « une intégration accélérée des déficients auditifs dans l'univers des sons.* »¹¹ » Pas la moindre allusion à ce qui a existé pendant une grande partie du 19^{ème} siècle :

(7) Vers 1820, un professeur de Saint-Jacques enseigne même la LSF à une classe d'enfants entendants. Aujourd'hui, dans certains pays, elle est acceptée comme seconde langue aux examens. (8) Il faut absolument consulter sur ce point le Dictionnaire Biographique des Grands Sourds en France : Les Silencieux de France (1450-1920) écrit en 2017 par Yann et Angélique Cantin (9) À l'exception toutefois, en 1909, des apports scientifiques et de terrain de Binet qui dénoncent la radicale incompréhension de ce que c'est que d'être sourd. (10) Déjà ! (11) La politique dite d'intégration exclut l'accès à la Langue des Signes de ceux qui en ont le plus besoin, les enfants sourds. Heureusement qu'on ne s'est pas interdit, pour mieux les intégrer, de parler à des aveugles, dans l'espoir que cela leur ferait plus facilement recouvrer la vision ! (12) Les rêves d'un sourd de naissance ne contiennent aucun son, de même qu'aucune image n'existe dans ceux d'un aveugle de naissance ; par contre, les rêves des personnes devenues totalement sourdes ou aveugles sur le tard continuent de se construire avec des images et des sons... (13) Jack Goody (14) Ferdinand Berthier écrivait en 1852 pour rapporter ses souvenirs d'enfance : « *Lors de la lutte des Grecs contre les Turcs, il n'était pas jusqu'aux plus petits sourds-muets de l'école qui ne s'occupassent de politique extérieure. Leur sympathie pour les opprimés était telle que, chaque matin, ils recevaient du dehors un journal à l'insu de leurs maîtres.* »

des sourds professeurs, directeurs d'école, écrivains, poètes, artistes... On a même déconseillé, en 1970, la lecture sur les lèvres – qui avait pourtant été l'outil le moins inefficace de la pédagogie oraliste – et, à l'usage des familles, recommandé « *à tout prix d'éviter, pour le bien de l'enfant sourd, qu'il puisse voir le visage de la personne qui parle* » ! Aujourd'hui, malgré les douze années passées sur les bancs de l'école, 80% des sourds profonds sont illettrés et ne savent pas, selon la formule de Christian Cuzac, à quoi peut bien « *servir le langage des entendants* »¹².

Lorsqu'il vient au monde, l'enfant sourd a pourtant les mêmes potentialités que tout autre petit d'homme en ce qui concerne sa vie psychique et affective, ses activités cognitives, sa socialisation et son recours aux *technologies de l'intellect*¹³ que sont les différents langages auxquels il a accès. Que ces potentialités soient réalisées dépend, comme pour les entendants, de la complexité dans laquelle le plonge son environnement familial, scolaire, culturel et social. Mais, du fait de sa surdité, ce n'est évidemment pas le langage oral qui peut être la voie privilégiée d'accès à son premier outil de pensée mais bien le langage gestuel. La référence des entendants est naturellement orientée vers le mode sonore ; celle des sourds vers les aspects visuels du monde. La langue des Signes permet d'accéder à d'autres langages. La sociabilité sourde a donc pour condition la reconnaissance de la surdité comme mode égalitaire d'insertion dans la société globale, laquelle surdité enrichit en retour la contribution de ce groupe social à la nécessaire diversité des modes d'analyse et de pensée du monde.¹⁴

Langage oral, langage écrit, langage gestuel

Nous retiendrons pour cette seconde partie quelques extraits du livre « *Des yeux pour entendre* » d'Oliver Sachs qui approfondissent ce rapport entre pensée et langages.

« Il est clair que la pensée et le langage ont des origines (biologiques) tout à fait distinctes, que le monde est examiné, cartographié et pris en compte bien avant l'avènement d'un langage oral, qu'il existe toutes sortes de pensées – chez les animaux ou les enfants – longtemps avant son émergence. (cf. Piaget) La maîtrise d'un langage, quel qu'il soit, donne accès à une généralisation faisant passer d'un monde multiple et fragmenté à un univers cohérent et intelligible.

Quand nous fondons une famille, nous n'avons pas à « apprendre » des langages à nos enfants ; ils les acquièrent spontanément du fait même de leur statut d'enfants et grâce aux différents échanges qu'ils ont avec nous. L'acquisition d'un langage suppose certes des prédispositions innées mais ces prédispositions ne peuvent être actualisées que par un autre être humain qui est déjà lui-même un locuteur compétent et performant. L'accès à un langage nécessite une transaction (ou comme dirait Vygotsky une *négociation*) avec autrui. C'est ainsi seulement que l'enfant peut passer de la sensation à la « *signification* », s'élever au-dessus de ses perceptions pour entrer dans l'univers des concepts et que son expérience peut alors se charger de *signifiante*.

Le « saut dialectique » entre la sensation et la pensée dont parle Vygotsky implique un dialogue riche en dessein communicationnel, en réciprocité et en questions judicieusement choisies. Les enfants en bonne santé (donc aussi les sourds) manifestent une insatiable curiosité : ils recherchent constamment les causes et les significations, ils passent leur temps à demander « Pourquoi ? », « Comment ? », « Et si ? ». Pour Bruner, les interactions et les « conversations » *préverbales* (mère-enfant) sont le modèle général et l'archétype de tous les dialogues qui se dérouleront par la suite. Les enfants sourds issus de parents sourds ont de bonnes chances de ne pas connaître de difficultés interactionnelles car leurs parents savent d'expérience que toute communication, tout jeu avec leur bébé doit être visuel et gestuel. Cette intervention, totalement visuelle, est indispensable pour que l'enfant sourd puisse développer son identité spécifique – et elle ne peut être menée à bien que par un autre être visuel, c'est-à-dire un autre sourd.

Ayant appris les Signes dès le plus jeune âge, les enfants issus de parents atteints de surdité n'ont jamais connu cette non-communication qui est si souvent encore le lot des sourds profonds. [...] Or le langage des signes est ce qui, pour eux, rend possible la pensée, ce qui sépare la pensée de la non-pensée, ce qui distingue l'humain du non-humain. Le dialogue fait démarrer le langage et, une fois ce

démarrage amorcé, nous développons une nouvelle faculté de « *discours intérieur* » qui est indispensable au développement ultérieur de notre pensée.

Vygotsky écrit : « *Le discours intérieur est un discours qui se passe presque totalement de mots, ce n'est pas l'aspect intérieur du langage extérieur, c'est en lui-même une fonction... Alors que, dans le discours extérieur, la pensée est incarnée dans les mots, dans le discours intérieur les mots meurent en donnant naissance à la pensée. Le discours intérieur est dans une large mesure une pensée pure, réduite à des significations* ». Nous faisons nos premières armes communicationnelles dans le cadre d'un dialogue et d'un langage qui est à la fois extérieur et social mais, ensuite, pour penser, pour devenir nous-mêmes, il faut que nous nous tournions vers un monologue, un discours intérieur. Ce discours est aussi inconnu de la science que l'autre face de la lune.

On dit souvent que c'est le langage qui fait l'homme ; mais notre véritable identité réside dans notre discours intérieur, dans le flux et l'engendrement incessants de significations qui constituent notre esprit. C'est grâce à lui que l'enfant élabore ses propres concepts et significations, qu'il bâtit son identité, c'est à travers lui qu'il construit son monde personnel. Et le discours intérieur (les Signes intérieurs) du sourd est souvent très particulier par rapport à celui de l'entendant. Notre langage traduit notre vision du monde ; Whorf soutient (en 1956) que le langage précède l'intellect et constitue le principal déterminant de la pensée et de la réalité. Or, même les langues orales les plus divergentes sont plus apparentées entre elles que le langage parlé ne l'est de la langue des Signes.

Les Signes diffèrent à la fois par leur origine et par leur support physique. Et ces caractéristiques peuvent déterminer (ou au moins modifier) les processus mentaux des signeurs et donner à leur cognition un style spécifiquement hyper visuel, intraduisible dans un autre langage. La référence spatiale est essentielle à la langue des Signes. Quand un sourd communique par Signes, toute la scène est posée d'un trait : on peut voir où se trouve chacun ou chaque chose. Tout est visualisé avec une profusion de détails que les entendants fournissent rarement.

La prodigieuse et incomparable liberté que fournit tout langage n'existerait pas sans les contraintes extrêmes d'une grammaire. C'est la grammaire, avant tout, qui rend possible le langage, qui nous permet d'exprimer nos pensées – et notre soi – dans une énonciation. Jusqu'en 1960, même les signeurs ne tenaient pas les Signes pour une langue authentique dotée d'une grammaire spécifique. Dans les années 1870, les recherches d'E.B. Taylor jetèrent pourtant une lumière fascinante sur les langages gestuels qui aurait pu inaugurer une véritable étude linguistique si cette entreprise n'avait pas été condamnée en 1880 par le congrès de Milan, en même temps que l'usage des Signes eux-mêmes.

Il est très difficile d'imaginer ce que peut être une *grammaire spatiale* (ou une grammaticalisation de l'espace), de même que nous ne pouvons imaginer ce que c'est que d'avoir une queue ou une vision infrarouge. Ce concept n'existait pas avant 1970 où Klima et Bellugi le formalisèrent pour la première fois. Ceux-ci étaient convaincus que les Signes n'étaient pas des images mais des symboles abstraits présentant une structure interne complexe. Ils furent donc les premiers à chercher cette structure, à analyser les Signes, à les disséquer pour repérer leurs parties constituantes. Ils avancèrent très tôt que chaque Signe était déterminé par au moins 3 paramètres indépendants : la position des mains, leur forme et leur mouvement : 19 formes de mains, 20 positions et 24 types de mouvements et inventa une notation pour les représenter – jusque là, la LSF n'avait jamais été écrite !

On pourrait dire que les signes et les gestes, même encore dépourvus d'une structure linguistique complexe, sont ancrés dans notre lointain passé pré humain – et que le langage oral est assurément, dans l'évolution, un nouveau-venu hautement fécond puisqu'il libère les mains pour d'autres tâches non communicationnelles. Mais le trait le plus remarquable des langues de Signes – ce qui les distingue de toutes les autres langues et activités humaines – est l'utilisation *linguistique* qu'elles font de l'espace : le langage parlé n'a qu'une seule dimension – son extension dans le temps ; l'écriture a 2 dimensions ; les modèles en ont 3 ; seules les langues gestuelles disposent de 4 dimensions : les 3 dimensions spatiales accessibles au corps du signeur ainsi que la dimension temporelle. Et les Signes exploitent pleinement les possibilités syntaxiques dans leur mode d'expression quadridimensionnel.

Dès lors que les Signes sont appris, ils sont radicalement différenciés des gestes et sont effectués à l'intérieur d'un espace signalétique rigoureusement conventionnel et régit par des règles lexicales et grammaticales strictes. Bien qu'inconsciente, l'acquisition de la LSF par les enfants sourds est remarquablement similaire à celle du langage oral par les enfants entendants. La première et la plus importante découverte de Bellugi fut de constater que l'hémisphère gauche est aussi essentiel aux Signes qu'il l'est à la parole, et que l'émission et la réception des Signes s'effectuent par les mêmes canaux que celles du discours oral grammaticalisé – ainsi que par d'autres voies neurales normalement associées au traitement des informations visuelles.

La nature totalement spatio-visuelle de leur langage n'empêche donc pas les Signeurs de présenter la même latéralisation cérébrale que les locuteurs. Ces observations confirment, au niveau neurologique, que les Signes sont bien une langue à part entière et traités comme telle par le cerveau, même s'ils sont visuels et non auditifs et organisés spatialement plutôt que séquentiellement.

On sait que la discrimination des phonèmes est considérable avant 6 mois puis restreinte par le type de langue parlée : de telle sorte que les bébés japonais perdent leur capacité de différencier le / du r tandis que les bébés américains se ferment aux phonèmes japonais. Une expérience fut conduite dans le Maryland : des enfants entendants d'âge préscolaire et de onzième ont été initiés aux Signes. Ils ont fait des progrès significatifs en lecture (et dans d'autres domaines). La lecture reposant sur la reconnaissance rapide de la forme des mots et des lettres, il est possible que ces progrès soient liés au renforcement des aptitudes spatio-analytiques qu'induit l'apprentissage des Signes. »

En conclusion de son travail, Oliver Sacks déclare : « *Quand j'ai rédigé ce livre, ma tendance a abouti à passer d'une position nativiste (chomskyenne) à une position évolutionniste (edelmattienne).* » Le pharaon Psammétique fit élever 2 enfants par des bergers auxquels on interdit de jamais rompre le silence – ce qui se répète chez tous les enfants sourds de naissance. Si aucune communication peut être établie, on voit triompher ces difficultés d'ordre à la fois linguistique, intellectuel, psychoaffectif et culturel qui assaillent la majorité des sourds de naissance. Le Grand Moghol Akbar fit, lui, confier des nourrissons à des nourrices sourdes et muettes

qui communiquaient entre elles par signes. Les enfants apprennent naturellement à le faire aussi. Aucun langage n'est acquis si aucune langue n'est pratiquée ; tout langage employé en présence d'enfants devient leur langue...

La compréhension et l'apprentissage.

Il ressort clairement de ces deux études qu'une Langue des Signes est bien un outil de pensée au même titre que le sont le langage oral ou le langage écrit, le langage mathématique, corporel ou musical, etc. et que chacun apporte une spécificité et une richesse qu'alimentent la matérialité, le mode d'organisation et la fonctionnalité des unités auxquelles il recourt. On en vient alors à se demander ce que fait quelqu'un qui apprend et donc à piller, cette fois encore, le livre de Frank Smith, publié en 1975 et intitulé : *La Compréhension et l'Apprentissage*.

« Ce livre traite des aspects du fonctionnement de l'esprit humain que tous les individus ont en commun, les vieux et les jeunes, les hommes et les femmes, les plus brillants et les moins doués, les riches et les défavorisés, les entendants et les sourds... Il se préoccupe d'abord de savoir *pourquoi* les gens apprennent et *comment* ils s'y prennent.

L'idée sous-jacente est que les individus perçoivent et réagissent aux événements de la façon la plus *significative* pour eux, à un certain moment et en fonction de leurs expériences passées et de leurs préoccupations présentes. Admettre que les enfants sont comme des hommes de science : des constructeurs de théories qui leur permettent de donner du sens au monde et qui, comme tous les expérimentateurs, vérifient ces théories toujours provisoires.

Comprendre signifie *donner du sens* ; apprendre implique une *transformation* de ce qui est déjà connu. L'effort pour apprendre est d'abord un effort pour comprendre¹⁵. Il doit donc y avoir un point de contact entre ce que l'enfant tente de comprendre et ce qu'il sait déjà. Comprendre signifie clairement *établir une relation entre une nouvelle expérience et l'ensemble de ce qu'on sait déjà*. Comment nommer cette réserve de connaissances qui se trouvent dans notre tête ? Une struc-

ture cognitive, une connaissance structurée car notre esprit n'est pas qu'une collection de faits et de données sans lien. On a, dès ses premières expériences, *une théorie du monde dans sa tête*.

Tout ce qu'un enfant peut percevoir dans son environnement effectif, que ce soit un meuble, un chien, un chat ou une lettre de l'alphabet, doit trouver place dans une catégorie particulière de sa structure cognitive. Si, dans son esprit, il n'a pas de système pour distinguer les chiens des chats, il percevra les chiens et les chats comme une même espèce animale.

Les très jeunes enfants distinguent entre elles des classes d'objets longtemps avant qu'ils aient des *noms* pour ces classes. En fait, il est généralement nécessaire d'avoir construit une catégorie cognitive avant de pouvoir en apprendre le nom. Quand nous disons à un enfant : « c'est un chien » ou « c'est la lettre *k* », nous lui donnons davantage les éléments d'un problème à résoudre qu'une information. Nous lui disons en réalité : « *Il y a une catégorie d'êtres que nous appelons « chien » ou « k »*. L'enfant peut continuer, pour un temps, d'ignorer ce problème ; mais, pour progresser, il doit essayer de construire une liste de traits distinctifs qui le rendra capable d'identifier ces êtres.

La nature des traits distinctifs peut rarement être dévoilée à l'apprenti parce qu'ils échappent généralement à notre conscience et qu'ils ne sont pas exclusivement visuels : ils se construisent simultanément à partir de propriétés décelables par plusieurs organes sensoriels : couleur, forme, taille, texture, masse, odeur, goût, etc.

Il faut donc un bon bagage de connaissances préalables pour lire un texte. Tout ce que l'auteur considère comme allant de soi doit être fourni par le lecteur sous forme d'information non visuelle. Ce que le lecteur « sait » déjà constitue donc la seule source d'information non visuelle. Nous tirons d'un discours l'information qui nous sera utile, non pas en reliant les phrases à ce que nous savons, mais en y cherchant ce que nous voulons savoir.

La conception sans doute la plus commune du processus par lequel nous comprenons le sens des phrases voudrait que nous comprenions le sens du tout en combinant les sens des parties. Je veux montrer que c'est le contraire qui se produit : nous devons connaître le sens

d'une phrase avant de pouvoir décider quoi que ce soit quant à la signification des mots isolés qui la composent, leur nature, leur fonction¹⁶...

L'écrit n'est pas de la langue parlée couchée sur papier... On n'a pas plus besoin de transformer l'écrit en parole que d'écrire de la parole pour la comprendre. L'écrit n'a pas besoin de la parole pour être compris ; pas plus que la parole de l'écrit ! Mais une autre langue – parlée pour les entendants, gestuelle pour les sourds – sera d'une grande utilité lors de l'apprentissage de la lecture puisqu'elle permet de comprendre ce qu'en dit l'enseignant.

Certes, avant qu'un enfant soit soumis à l'enseignement traditionnel, les adultes sont habitués à lui apporter le nom des « mots » qui ne lui sont pas encore familiers ; ils lui permettent ainsi de se concentrer sur la tâche plus complexe qui consiste à leur constituer une liste de traits distinctifs. Mais à l'école, le premier objectif est qu'il trouve lui-même le nom des mots écrits !

Pourtant, nous identifions toutes les choses de notre monde visuel sans être obligés de les nommer. Nous différencions et identifions directement des milliers de visages, d'animaux, de plantes, de panneaux signalétiques, de mots du vocabulaire de la langue parlée, etc. ; mais pas directement les mots écrits ?

Les enfants découvriront des règles graphophonétiques par la lecture mais ils n'apprennent pas à lire à partir de ces règles. Un enfant ne peut apprendre à lire qu'en lisant. Ce n'est qu'en lisant qu'il peut vérifier ses hypothèses sur la nature de l'acte de lire, établir des ensembles de traits distinctifs pour les mots, apprendre à identifier des mots et saisir leur sens à partir d'un minimum d'informations visuelles, etc.

Quand un enfant rencontre dans un *texte* un mot écrit inconnu, il va souvent ne pas en tenir compte ou décider de ce qu'il peut être

en s'appuyant sur son *contexte*. Quand ce contexte est facilité – soit parce qu'une grande partie du texte est déjà connue, soit qu'on lui en dit des passages difficiles – on permet à l'enfant d'acquérir d'autres connaissances qui lui permettront d'identifier de nouveaux mots en établissant des analogies fonctionnelles avec des mots ou des parties de mots qu'il connaît déjà.¹⁷

Ce n'est qu'à travers l'expérience de la lecture qu'un enfant peut apprendre à utiliser une information visuelle minimale et à se servir de la redondance partielle pour réduire la charge imposée à la mémoire à court et à long terme. Ce n'est qu'en lisant de vrais textes qu'un enfant peut apprendre à identifier de nouveaux mots écrits à partir de ceux qui sont déjà un peu connus. Ce n'est qu'en lisant qu'un enfant peut identifier les indices nécessaires au processus de prévision qu'est fondamentalement la lecture.

On présente souvent à l'école des sons ou des syllabes ou des mots isolés ou des phrases dénuées de tout ce qu'on pourrait raisonnablement appeler du *sens* – c'est-à-dire du *penser* avec le langage écrit au service de la *raison graphique* et non du transcrit de l'oral au service d'une *raison phonique*.

Aux enfants qui ont de la difficulté, on dit de ralentir et d'être plus attentifs, bien que la lecture soit particulièrement impossible si le lecteur ne lit pas rapidement et ne prend pas quelques risques. Le principal besoin d'un lecteur inexpérimenté est de trouver des textes intéressants... Les enfants savent comment apprendre. Les enseignants, eux, ont la responsabilité de rendre l'apprentissage possible en s'assurant que ce qui doit être appris soit compréhensible. Et nécessaire... »

Et l'AFL dans tout ça ?

Ceux qui l'ont reprise vers 1980 s'étaient rencontrés dès 1973 à l'INRP au démarrage de la recherche sur *une autre organisation de l'école élémentaire* afin que tous les enfants puissent suivre avec succès un même enseignement secondaire de qualité. En matière d'usage du langage écrit, le décalage entre ce qu'on attendait en sixième et ce qui était obtenu à la fin du CM2 fut vite perçu comme la principale cause des difficultés éprouvée par plus de 80% des élèves. Avaient-ils été insuffisamment alphabétisés ou n'avaient-ils pas été

(15)► Note de l'AFL : Encore faut-il qu'il y ait quelque chose à *comprendre* ! D'où les ravages quand un enseignant dit qu'il faut d'abord *apprendre*. « L'un des buts de ce livre, précise Frank Smith, est d'identifier clairement le type de circonstances qui peuvent, dans la réalité, amener un enfant à prendre la décision de ne pas apprendre ou à conclure qu'il peut être plus astucieux de jouer à l'imbécile. » (16)► Et, pour la plupart d'entre eux, leur prononciation ! (17)► Note de l'AFL : C'est ainsi qu'il a fait depuis sa naissance avec l'oral ou la langue des Signes dont il est devenu un expert de leur apprentissage... C'est aussi pourquoi ces aides peuvent être données dans une langue différente de celle de l'écrit, par exemple en français oral pour de l'écrit chinois ou en langage gestuel pour du français écrit...

mis suffisamment – pour des raisons sociales, familiales et institutionnelles – en situation d’avoir besoin de recourir à l’écrit ? Dans le premier cas, continuer de faire, mais davantage, ce qui était demandé depuis 1882 aux enseignants ; dans le second, développer ensemble – dans et hors de l’institution scolaire – les conditions d’une *lecturisation* absentes pour plus de 80% des enfants.

Parmi les 6 à 800 enseignants de la centaine d’établissements engagée dans la recherche d’une autre organisation de l’école, plusieurs : ► dans les années 30 et 40, avaient eux-mêmes rencontré la langue française seulement en arrivant au CP – car ils utilisaient chez eux une langue régionale –, donc avaient dû apprendre à lire une langue qu’ils ne parlaient pas ; ou insuffisamment si on compare les fonctions de l’oral quotidien à celles de l’écrit expert. ► ayant côtoyé des collectifs de sourds – et non d’enseignants de sourds ! – avaient été impressionnés par leur dynamisme dans leurs Foyers, dans leurs associations culturelles et leurs clubs sportifs et par la puissance de la LSF comme outil de pensée, d’analyse, de théorisation, de communication et de convivialité. ► commençaient à découvrir avec François Richaudeau la nature des gestes techniques du lecteur et se demandaient pourquoi ce n’était pas ce qu’ils avaient à faire pratiquer dès les premiers recours à l’écrit. ► avaient eu recours, comme élèves ou comme enseignants, à une méthode qu’on osait encore appeler globale parce qu’elle partait du sens d’un message écrit pour en observer les éléments et leur organisation ; donc des enseignants familiers des mouvements d’Éducation nouvelle. ► avaient réfléchi à l’Éducation populaire et aux Bourses du travail – lieux d’un Enseignement mutuel – telles que le mouvement ouvrier les avait développées au 19^{ème} siècle ; et donc souhaitaient *déscolariser* la lecture en « *intégrant l’écrit dans le statut professionnel, social, culturel.* » et ouvrir l’école pour répondre à cette demande sociale. ► s’étaient interrogés sur les raisons dont, à chaque

période révolutionnaire depuis 1789, un aussi grand nombre « d’illettrés » avait recouru à cet incroyable foisonnement d’écrits subversifs sans y avoir été préparé par des mois d’alphabétisation...

En résumé, ce qui a été alors exploré par un nombre important d’écoles de cette recherche-action officielle s’est appuyé sur la fonctionnalité des écrits pour des interventions d’élèves dans leur environnement social ; sur l’hétérogénéité des âges et des niveaux de compétences mis en commun ; sur l’organisation de lieux collectifs de production d’écrits ; sur le développement d’outils d’entraînement des techniques de lecture et d’écriture ; sur la création de BCD non comme complément d’une école inchangée mais comme lieu central permettant un autre fonctionnement de la classe...

Avec l’encadrement du service de statistiques de la Maison des Sciences de l’Homme, c’est la première fois en France que 4 cohortes d’élèves bénéficiant de pédagogies différentes seront suivies sur la durée de l’école élémentaire, les mêmes de leur entrée au CP à leur entrée en 6^{ème}. Au cours de ces années, leurs résultats ont été évalués et décrits en matière d’éducation globale, c’est-à-dire non seulement par rapport à la maîtrise d’un programme scolaire mais à propos de leur comportement individuel et collectif dans ses dimensions citoyennes, culturelles et sociales. Pour se centrer sur le rapport à l’écrit qui nous intéresse ici, quelles sont, *dans leur vie quotidienne*, la diversité et l’efficacité de leurs recours à l’écrit.

Le niveau de ces résultats a suscité un réel intérêt et a connu une large diffusion, hors du dispositif expérimental, dans les écoles, les collèges, les associations éducatives, les lieux de formation du personnel enseignant, l’inspection, etc. avec l’appui de quelques

responsables des ministères successifs de l'Éducation nationale favorables à un changement en profondeur du système éducatif. Ce dispositif modifiait le statut des enseignants et leur responsabilité à l'échelle de l'école entière en reconnaissant un temps collectif de recherche dans leur horaire professionnel.

Temps qui leur permit de réfléchir avec d'autres terrains éducatifs eux-mêmes en recherche et, notamment à Vincennes, avec ceux qui créeront l'association « **2LPE** », deux Langues (LSF et langue écrite) pour une Éducation. Mais, à partir de 1983, le contenu du Milan imposé aux sourds va être étendu aux entendants par les ministres Chevènement, Monory, Jospin, Ferry (Luc), Darcos, Fillon et aujourd'hui Blanquer, épaulés par les inspecteurs généraux et les « chercheurs » dont ils s'entourent. Retour à l'école de Jules Ferry dont, il faut bien l'avouer, on ne s'était jamais dangereusement éloignés. Dans le même temps, les résultats en compréhension de textes ne cessent de baisser aux enquêtes internationales (PIRLS, PISA), tandis qu'ils restent tout à fait satisfaisants pour la combinatoire entre lettres et sons... Ce qui autorise de nombreux spécialistes – aujourd'hui auto proclamés – à distinguer (sans rire !) une compétence de lecture et une autre pour comprendre l'écrit.

Le Milan des Sourds en 1880, les Instructions officielles de Jules Ferry entre 1881 et 1887 (ainsi que celles qui suivirent) ont été dominés par la recherche

(18) Rien de bien nouveau d'ailleurs à en juger par ce passage d'une nouvelle d'Erckmann-Chatrian (Les années de collège de Maître Nablou) où le personnage principal dénonce la pédagogie pratiquée par les Jésuites dans les années 1830 : « *Au lieu de commencer par des lectures faciles que le professeur expliquerait lui-même à ses élèves, dont il leur donnerait le sens d'abord et dont ils analyseraient ensuite les mots et les phrases, forcer les enfants à réciter des kyrielles de mots et de règles abstraites, n'y a-t-il pas là de quoi stupéfier l'espèce humaine ? [...] Il faut d'abord, dans un texte, voir qui parle puis la question dont il s'agit [...], deux choses qui ne se découvrent pas dans la première phrase ni dans la seconde ; elles se découvrent dans ce qu'il faut d'abord lire d'un bout à l'autre...* » (19) Jack Goody (20) Philippe Cibois (21) Cf. l'article de Jacqueline Chobaux paru en 1967 dans la Revue française de sociologie : *Un système de normes pédagogiques. Les instructions officielles dans l'enseignement élémentaire français*

d'une impossible conciliation entre « *les idéaux démocratiques hérités de la Révolution française et les exigences d'une société encore fortement hiérarchisée, pour laquelle la formation de l'élite et celle de la main d'œuvre ne pouvaient être de même nature* ». Il ne faudra pourtant jamais oublier que la formation de « l'élite » restera jusqu'à la Seconde guerre mondiale majoritairement confiée à l'enseignement privé et aux classes élémentaires des établissements secondaires bénéficiant de méthodes allant directement à la rencontre de textes écrits – et non transcrits –, dans l'esprit d'un apprentissage linguistique. Après la Libération, la volonté démocratique d'en finir avec cette notion d'élite va animer pendant une quarantaine d'années les héritiers du plan Languevin-Wallon. Après 1983, la perspective d'une « Révolution » s'amenuisant, on put revenir avec soulagement à des parcours scolaires hiérarchisés rendant superflu un même degré de maîtrise du langage écrit. Superflu et dangereux car si, dans un système social fortement *inégalitaire*, chacun, grâce à une école « libérée », pouvait disposer *également*, des outils de pensée que constituent les différents langages et s'en servir pour analyser la citoyenneté que lui attribuent les rapports sociaux définis par les classes dominantes, ceux-ci... Mais ne rêvons pas !

L'école, elle, veille. Le choix des méthodes d'enseignement pour approcher les différents outils de pensée n'est pas une affaire de goût. Les Jésuites autrefois, les tenants de Jules Ferry au siècle dernier, le réveil des partisans de l'alphabétisation depuis 1983 ne sont pas dans l'erreur, des *stupides* qu'on pourrait convaincre. Ils acceptent d'être les serviteurs dociles d'un ordre social. L'absurdité du congrès de Milan pour les sourds est une occasion privilégiée d'en prendre politiquement conscience et de mieux se situer socialement. Moment toujours délicat, comme en témoigne plus que jamais le présent ! ●