

CONSTRUCTION IDENTITAIRE DES ELEVES SOURDS ET MALENTENDANTS : APPROCHE ETHNOGRAPHIQUE EN CLASSE DE LANGUES ETRANGERES

Diane Bedoin

Université Paris Descartes
Faculté des Sciences Humaines et Sociales
45 rue des Saints Pères
75270 Paris Cedex 06
diane.bedoin@parisdescartes.fr

Mots-clés : surdité, enseignement, apprentissage, langues étrangères, méthode ethnographique

Résumé. Cette contribution porte sur l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, telle que l'anglais, par des élèves sourds et malentendants français. Les travaux existants émanent principalement d'enseignants de langues exerçant auprès de ce public et soulignent la pertinence de cet apprentissage et ses effets bénéfiques sur les élèves. Les discours recueillis et les pratiques observées au cours d'une enquête ethnographique au sein de six établissements spécialisés et ordinaires, à Paris et en région parisienne, amènent à nuancer l'argument avancé par les praticiens puisque l'apprentissage d'une langue étrangère n'a pas les effets positifs escomptés sur tous les élèves. En effet, l'apprentissage d'une nouvelle langue – outre le français et la langue des signes française – comporte d'importants enjeux identitaires selon le sentiment d'appartenance des élèves à la communauté sourde et/ou nationale.

1. Introduction

La question de l'accès aux langues étrangères par des populations d'apprenants spécifiques a récemment été mise à l'ordre du jour en France et dans de nombreux pays européens comme en témoigne la publication en 2005, par la Commission Européenne, d'un rapport portant sur l'enseignement et l'apprentissage des langues aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Plusieurs contributions traitent du cas des élèves sourds : « *L'enseignement et l'apprentissage de langues supplémentaires pour les sourds est à l'étude sous différents aspects partout en Europe* »¹ (2005, p. 127). Dans le contexte français, deux éléments viennent justifier l'intérêt croissant porté à cette problématique. D'une part, depuis les années 1990, en France, une réflexion sur l'enseignement des langues vivantes a été engagée qui vise à davantage valoriser les langues et à offrir un enseignement de qualit ². D'autre part, une évolution des politiques sociales en faveur des personnes en situation de handicap se dessine avec la loi sur le handicap de 2005 qui encourage la scolarisation des enfants handicapés en milieu ordinaire³.

¹ Traduction personnelle.

² On peut, par exemple, citer la généralisation de la sensibilisation aux langues étrangères à l' cole élémentaire (expérimentée en 1989 puis étendue), le développement de parcours scolaires valorisant les langues (avec notamment la création des sections européennes en 1992) et la refonte des programmes et des modalités d'évaluation au brevet et au baccalauréat.

³ Il s'agit de la loi n 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Le volet « scolarité » reconnaît à tout enfant porteur de handicap le droit d'être inscrit en milieu ordinaire, dans l' cole la plus proche de son domicile.

Compte tenu de ces évolutions et conformément au code de l'éducation (article L.122-1-1), les élèves déficients auditifs⁴ ont l'obligation scolaire d'apprendre une première langue vivante (LV1), au même titre que leurs camarades entendants, à partir de la classe de 6^{es}. Dans la majorité des cas, ces élèves apprennent l'anglais et non la British Sign Language (BSL) ou l'American Sign Language (ASL). Rappelons qu'il n'y a pas de langue des signes universelle : les langues des signes de chaque pays diffèrent les unes des autres tout comme les langues vocales. Dans ces conditions, l'anglais est appris soit uniquement à l'écrit, soit à l'écrit et à l'oral – cela varie selon le profil des professeurs et des élèves qui peuvent être plutôt oralistes (s'exprimant principalement en français oral) ou plutôt signeurs (priviliégiant la communication en langue des signes).

A partir de l'état des lieux des travaux portant sur l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère à des élèves sourds et malentendants qui émanent principalement de praticiens, nous expliciterons les enjeux d'une recherche en Sciences de l'éducation. Cela permet notamment une prise de distance nécessaire vis-à-vis des pratiques professionnelles. Au-delà de la question du bien-fondé, nous cherchons à comprendre le sens identitaire que peut revêtir l'apprentissage d'une langue étrangère par des élèves sourds et malentendants français et nous nous demandons quel est l'impact de cet apprentissage sur la représentation qu'ils se font d'eux-mêmes et des autres.

2. Recherches sur surdité et langues étrangères : état des lieux

En France, peu de travaux traitent de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère à des élèves sourds et malentendants. A l'étranger, en particulier en Europe, les travaux portant sur l'apprentissage d'une « troisième » langue par des élèves sourds sont plus nombreux.

2.1 Peu de travaux en France

Les rares travaux français existants émanent principalement de praticiens, c'est-à-dire d'enseignants de langues (anglais ou espagnol) qui exercent auprès d'élèves sourds et malentendants en collège et/ou en lycée. Il s'agit soit d'articles publiés dans des revues spécialisées (Taib, 1994 ; Marchal, 1996 ; Flory, 2005 ; François, 2007), soit de mémoires professionnels⁶ (François, 2005 ; Rebufello, 2006 ; Frammery, 2007).

La plupart de ces travaux à visée professionnelle s'inscrivent dans une perspective de didactique des langues : les enseignants y font état de leurs pratiques de classe, des difficultés rencontrées et des stratégies mises en œuvre pour y remédier. La méthode d'enseignement la plus adaptée est discutée (orale ou bilingue⁷) et les outils pouvant être mobilisés en classe (comme les nouvelles

⁴ Nous reprenons, ici, la terminologie officielle qui classe les personnes handicapées en fonction du type de déficience (physique, sensorielle, intellectuelle ou mentale). Nous préférons, par la suite, utiliser les termes de « sourd » pour désigner les personnes atteintes de déficience auditive profonde qui utilisent la langue des signes et de « malentendant » qualifiant tous les autres cas de figure, en reprenant la typologie proposée dans le rapport Gillot (1998).

⁵ Ils peuvent, en revanche, être dispensés de la deuxième langue vivante (LV2) à partir de la classe de 4^e. La circulaire n°2000-013 du 20 janvier 2000, relative à l'organisation de la scolarité des jeunes sourds et déficients auditifs sévères dans le second degré, rend en effet « facultatif cet enseignement d'une deuxième langue vivante, au cas par cas [...] ».

⁶ Le certificat complémentaire pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés (2CA-SH) vise à former les enseignants du second degré à exercer auprès d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Il comporte différentes options, dont l'option A relative aux élèves sourds ou malentendants. L'examen en vue de l'obtention du 2CA-SH comporte notamment la réalisation d'un mémoire professionnel.

⁷ La méthode orale implique l'enseignement de langue étrangère dans la langue vocale majoritaire (*i.e.* enseignement de l'anglais en français), tandis que la méthode bilingue implique l'utilisation de la LSF (*i.e.* enseignement de l'anglais en LSF).

technologies) sont présentés. En initiant la réflexion sur un enseignement disciplinaire s'adressant à un public particulier, ces enseignants jouent le rôle d'innovateurs.

Certains praticiens sont devenus chercheurs. C'est le cas notamment de la linguiste Ivani Fusellier-Souza (2003)⁸ qui s'appuie sur une expérience d'enseignement de l'anglais dans un établissement spécialisé pour proposer une « *discussion autour de l'approche bilingue dans l'enseignement d'une langue vivante* », comme l'indique le titre de son article. Cette recherche – qui fait référence en France – induit un changement de perspective par rapport aux travaux des praticiens, puisqu'il repose sur une analyse sociolinguistique de l'introduction d'une langue étrangère à des élèves sourds.

2.2 Des recherches plus fournies à l'étranger

Dans plusieurs pays européens, des initiatives ont été prises dans le but d'enseigner des langues étrangères à des sourds. Elles ont fait l'objet de plusieurs analyses : en Suède (Heiling, 1999), en Italie (Ochse, 2001), en République Tchèque (Motejzíkóvá, 2004), en Pologne (Domagała-Zyśk, 2004), en Irlande (Leeson, 2005) ou encore en Hongrie (Bajkó & Kontra, 2008). Comme en France, ce sont souvent des enseignants de langues qui transforment leurs expériences professionnelles en matériau pour la recherche⁹.

Précisons que les expériences menées concernent principalement l'enseignement-apprentissage de l'anglais ou des langues signées correspondantes (ASL et/ou BSL) à destination d'adultes et non de jeunes sourds. Agnes Bajkó et Edit Kontra expliquent pourquoi ce sont principalement des adultes sourds qui apprennent une langue étrangère : « *Dans la mesure où, à l'école primaire et dans le secondaire, les sourds sont généralement dispensés de l'apprentissage obligatoire d'une langue étrangère, ceux qui sont motivés pour apprendre une langue étrangère le font souvent une fois devenus adultes aidés par des enseignants privés* »¹⁰ (2008, p. 168). Ainsi, les adultes sourds n'ayant pas bénéficié de l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école rattrapent leur retard par la suite pour des raisons professionnelles et/ou personnelles. On peut supposer que les méthodes d'enseignement et la motivation des apprenants ne sont pas les mêmes pour les adultes et pour les jeunes.

Les pays scandinaves font cependant exception. En Suède, par exemple, où la langue des signes suédoise (SSL) est officiellement reconnue depuis 1981, les enfants sourds bénéficient d'une éducation bilingue (SSL/suédois) depuis leur plus jeune âge. Ils apprennent également l'anglais à partir du primaire et des langues signées étrangères (BSL ou ASL) sont proposées en option à partir du secondaire (Heiling, 1999). Cette situation contraste évidemment avec celle de la France où l'éducation bilingue (LSF/français) est encore marginale (Bertin, 2003 ; Dalle, 2003).

2.3 Objectifs et résultats de ces travaux

Même si ces travaux ont été menés dans des contextes nationaux et institutionnels différents, ils soulèvent globalement les mêmes questions et apportent des résultats convergents. Quels sont les objectifs visés par ces travaux et quels sont les résultats obtenus ?

⁸ Précisons qu'Ivani Fusellier-Souza est, par ailleurs, spécialiste des langues des signes émergentes (2001 ; 2004). Elle s'intéresse à la création gestuelle d'individus sourds isolés, c'est-à-dire vivant au sein d'une communauté exclusivement entendante.

⁹ Cela est, par exemple, le cas d'Elana Ochse (2001), d'Ewa Domagała-Zyśk (2004) ou de Jitka Motejzíkóvá (2004) qui enseignent l'anglais à des sourds dans leurs pays respectifs.

¹⁰ Traduction personnelle.

2.3.1 Pertinence de l'apprentissage d'une langue étrangère en question

Les auteurs s'interrogent sur la légitimité de l'apprentissage d'une langue étrangère par des élèves sourds et malentendants. En effet, dans chaque pays, la question de savoir si l'apprentissage de la langue des signes constitue un frein ou une aide pour la maîtrise de la langue majoritaire nationale chez l'enfant sourd a été largement discutée (Bouvet, 1982 ; Grosjean, 1993 ; Dubuisson & Daigle, 1998).

L'apprentissage d'une « troisième » langue soulève une question similaire : « *est-il pertinent d'enseigner à partir de la classe de sixième une troisième langue [...] sachant que, dans la majorité des cas, le français est loin d'être maîtrisé ?* » (Fusellier-Souza, 2003, p. 86).

2.3.2 Des résultats positifs convergents

Les différentes études mettent en évidence des résultats convergents : l'apprentissage d'une langue étrangère serait valorisant et bénéfique pour les élèves sourds et malentendants.

Premièrement, l'apprentissage d'une langue étrangère, à l'entrée en 6^e, permet de remettre les élèves sourds sur un pied d'égalité avec leurs camarades entendants et de « *restaurer [leur] estime de soi* » (Kaufmann, 2004, p. 191), malmenée par une scolarisation souvent mal adaptée et les difficultés d'apprentissage qui en découlent. Annie Taib écrit : « *Débuter en même temps l'étude de l'anglais, c'est "faire comme les entendants" de même âge, de la même classe, sans retard, c'est la promotion. Sur le terrain, comme eux, ils démarrent au même niveau zéro* » (1994, p. 29). Cet apprentissage serait donc valorisant.

Deuxièmement, l'apprentissage d'une langue nouvelle permet d'améliorer, par un effet de rétroaction, la maîtrise du français chez ces élèves. Ivani Fusellier-Souza explique : « *L'apprentissage de l'anglais peut être vécu ainsi de façon positive et peut même réconcilier l'apprenant sourd avec son propre apprentissage du français* » (2003, p. 97).

Troisièmement, cet apprentissage permet aux élèves sourds et malentendants d'atteindre un niveau de performance similaire aux entendants dans la langue étrangère si les élèves font preuve de motivation et si les enseignants mettent en œuvre les adaptations pédagogiques nécessaires. Ágnes Bajkó et Edit Kontra affirment que « *les Sourds ont la même motivation pour apprendre des langues étrangères que quiconque dans le pays et croient en leur capacité à réussir dans cette tâche* »¹¹ (2008, p. 40).

Ainsi, la plupart des expériences se sont révélées positives tant du point de vue des élèves que de celui des enseignants. Ivani Fusellier-Souza conclut en affirmant : « *Dès les premiers cours, les élèves m'ont fait part de leurs interrogations quant au réel besoin d'une troisième langue vu qu'ils ne maîtrisaient même pas le français [...] Une fois qu'ils ont saisi le profit qu'ils pouvaient en tirer, ils sont devenus des apprenants tout à fait motivés et enthousiastes* » (2001, p. 96).

3. Apports d'une recherche en Sciences de l'éducation

Même si ces travaux sont riches d'enseignement, nous proposons d'adopter une autre perspective. Que peut apporter une recherche en Sciences de l'éducation en complément des expériences professionnelles relatées par les praticiens ?

¹¹ Traduction personnelle.

3.1 D'études exploratoires à une enquête plus approfondie

D'un point de vue méthodologique, la recherche permet de travailler sur un échantillon plus large d'établissements scolaires avec des enseignants et des élèves au profil varié. Cela permet d'augmenter le degré de généralité des résultats obtenus sur des cas particuliers et de les nuancer, le cas échéant.

En effet, chacune des recherches existantes porte sur une expérience d'enseignement et d'apprentissage d'une langue à des élèves sourds. Il s'agit le plus souvent d'une étude ou d'une expérience pilotes. Prenons l'exemple du « projet » d'enseignement-apprentissage de l'anglais à des adultes sourds hongrois dans une école privée de langues présenté par Ágnes Bajkó et Edit Kontra (2008). Il implique une enseignante d'anglais (qui n'a pas reçu de formation spécifique) et cinq sourds. Les auteurs ont mené plusieurs observations de classe, ont administré des questionnaires aux apprenants et ont réalisé des entretiens avec l'enseignante et les apprenants. Ils soulignent le caractère exploratoire de leur recherche.

Dans notre recherche, afin d'accéder à la fois au discours des enquêtés et à leurs pratiques quotidiennes en classe, nous avons mené une enquête ethnographique au sein de six établissements scolaires accueillant des élèves sourds et malentendants à Paris et en région parisienne : deux d'entre eux sont spécialisés, les quatre autres sont ordinaires et accueillent une Unité Pédagogique d'Intégration (UPI)¹². Nous avons constitué un corpus d'entretiens avec plusieurs acteurs de l'institution scolaire : quatorze enseignants de langues, quarante élèves et six mères d'élèves. Les entretiens ont été réalisés, soit en français, soit en langue des signes française (LSF) et ont fait l'objet d'un enregistrement soit audio, soit vidéo. Nous avons également recueilli un corpus d'observations de classes d'anglais au collège : dix classes de collège ont été suivies régulièrement, à raison d'une à deux fois par mois. Cela représente soixante-huit observations de classe d'anglais au total (d'une durée de une à deux heures chacune). Elles ont été complétées par une phase d'observation participante au sein de l'un des établissements enquêtés puisque nous avons enseigné l'anglais pendant dix-huit semaines à des élèves sourds en milieu spécialisé. Notre présence sur les différents terrains s'est donc inscrite dans la durée. Il est à noter que les classes observées sont très hétérogènes entre elles et dans leur composition interne, tant en ce qui concerne le profil des professeurs (formation initiale, langue d'enseignement utilisée) que celui des élèves (type et degré de surdité, mode de communication privilégié, âge et niveau scolaire général).

3.2 Des questions de principe à la question du sens

D'un point de vue théorique, la plupart des travaux s'interrogent sur le bien-fondé de l'apprentissage d'une langue étrangère à ce public d'élèves spécifique. Au-delà de la question de la pertinence, nous proposons une réflexion sur l'identité sourde dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère : quel sens identitaire l'apprentissage d'une langue étrangère peut-il revêtir pour des élèves sourds et malentendants français ? Quel est l'impact de cet apprentissage sur la représentation qu'ils se font d'eux-mêmes et des autres ?

En effet, les jeunes sourds et malentendants sont déjà locuteurs du français et de la LSF et apprennent donc une « troisième » langue. Cette dernière est éloignée de leur univers linguistique pour deux raisons. Premièrement, il s'agit d'une langue vocale. Or, la ligne de démarcation entre les sourds et les non-sourds s'établit principalement autour de la langue : les entendants

¹² En France, il existe plusieurs types de scolarisation des élèves handicapés : en milieu spécialisé ou en milieu ordinaire. L'intégration des élèves handicapés en milieu ordinaire peut être individuelle ou collective. Dans ce dernier cas, les élèves handicapés sont scolarisés au sein d'une CLIS (Classe d'Intégration Scolaire) au primaire et d'une UPI (Unité Pédagogique d'Intégration) dans le secondaire. Les CLIS-2 et les UPI-2 s'adressent aux jeunes déficients auditifs. En UPI, les élèves déficients auditifs ont des cours avec leur classe de référence et ont des temps de regroupement pour un soutien pédagogique.

communiquent en langues vocales et les sourds en langues signées. Deuxièmement, il s'agit d'une langue étrangère, c'est-à-dire non nationale. Pour les élèves sourds français, la langue française est la langue majoritaire du pays et ils ont, en tant que minorité linguistique, un usage au moins pragmatique du français écrit (et éventuellement oral, selon les cas). Cette contribution vise à mettre en évidence la place occupée par ces différentes langues dans la construction identitaire des jeunes sourds et malentendants.

Il faut préciser que nous adoptons un cadre de référence de type « interactionniste ». Concernant la surdité, nous reprenons les travaux du sociologue Bernard Mottez (1977) qui a été l'un des premiers, avec Christian Cuxac (1983) en linguistique et Danielle Bouvet (1989) en pédagogie, à remettre en cause le monopole de la médecine et de la psychologie sur la surdité, en soulignant sa dimension socioculturelle. Selon lui, la surdité se joue dans les interactions sociales et dépend du contexte : « *Il faut être au moins deux pour qu'on puisse commencer à parler de surdité. La surdité est un rapport. C'est une expérience nécessairement partagée* » ([1987], 2006, p. 160). Nous envisageons donc les sourds comme des êtres de culture et de langage à part entière. Concernant l'identité, contrairement à une approche essentialiste qui en fait une réalité stable et définitivement figée, nous adoptons une approche réflexive de l'identité : elle résulte d'une construction s'établissant par, avec et contre les autres. Nous reprenons en cela les analyses de George Herbert Mead qui affirme que « *le soi est moins une substance qu'un processus* » ([1934], 1963, p. 15) et de ses héritiers notamment au sein du courant interactionniste (Goffman, [1963], 1975).

4. Résultats de l'enquête ethnographique : un effet valorisant et bénéfique à nuancer

Le recueil puis l'analyse des données de notre enquête ethnographique amènent à nuancer l'argument avancé par les praticiens selon lequel l'apprentissage d'une langue étrangère aurait un effet valorisant et bénéfique pour les élèves sourds. Nous proposons de présenter successivement les résultats obtenus auprès des enseignants, des parents d'élèves et des élèves eux-mêmes.

4.1 Point de vue des enseignants

Les enseignants rencontrés justifient l'apprentissage d'une langue étrangère dans la mesure où il permet d'aider les élèves à progresser en langue première (français ou LSF, selon les cas)¹³ :

- « *Quand on passe par l'anglais, on peut un petit peu démystifier les choses et les voir sous un autre angle... C'est un peu un prétexte, ça peut être un prétexte, par exemple, pour aborder la langue française ou la langue des signes* » (M. Rousse, enseignant d'anglais en milieu spécialisé) ;
- « *Et l'anglais, par rapport à ça, c'est une langue supplémentaire, c'est une langue... qui peut leur faire prendre conscience des deux langues, de leur bilinguisme, je pense. C'est-à-dire de prendre parfois des références sur la LSF et sur le français, en tout cas dans mon cas, je sais pas si les autres profs le font* » (Mme Beauvieu, enseignante d'anglais en milieu spécialisé) ;
- « *Mais bon... on en a déjà parlé un petit peu, l'anglais peut éventuellement les aider indirectement avec leur français et avec leur façon de communiquer* » (Mme Smith, enseignante d'anglais en milieu spécialisé) ;
- « *Donc je pense qu'à travers les cours d'anglais qu'on fait, déjà depuis la 6^e et éventuellement avant, de toute façon on va rebondir sur le français et aussi sur la langue des signes... donc ce sont des cours trilingues [...] Donc... ne serait-ce qu'à ce titre là, je pense que les élèves sourds doivent passer par une autre langue : parce que la méthode, c'est une*

¹³ Les influences réciproques entre langue première (L1) et langue seconde (L2) sont connues. Elles jouent dans les deux sens : « *les apprentissages en français ne peuvent qu'être soutenus et renforcés par une comparaison avec le fonctionnement d'autres langues. Réciproquement, la référence aux caractéristiques du français ne peut que servir de point d'appui aux apprentissages d'autres langues* » (Kervran, 2006, p. 5).

manière détournée de revenir aussi au français et puis parfois on peut revenir aussi à la LSF... » (M. Flocon, enseignant d'anglais en milieu ordinaire).

Ainsi, l'apprentissage d'une langue étrangère est pertinent dans la mesure où il aide à progresser en français et/ou en langue des signes. Il permet de prendre du recul sur sa propre langue. Cet effet bénéfique peut être explicite (« prendre conscience ») ou implicite (« de manière détournée » ou « indirectement ») chez les élèves. On retrouve ici le discours habituel des professionnels de la surdité¹⁴ qui place le français au cœur de tous les apprentissages.

Si les enseignants rencontrés visent évidemment l'acquisition d'un certain nombre de compétences en langues par leurs élèves, ils expriment également un objectif pédagogique plus général. En effet, ils ont conscience des difficultés scolaires que connaissent souvent les élèves sourds et malentendants¹⁵. Il s'agit donc de ne pas créer de difficultés supplémentaires avec l'anglais ou l'espagnol pour les élèves sourds et malentendants :

- « [...] *Le but, c'est pas qu'ils parlent espagnol, c'est déjà qu'ils arrivent à suivre les matières ordinaires. Un peu d'anglais aussi... Mais là, c'est pareil, s'ils sont en grande difficulté, moi, je les matraque pas avec l'anglais hein* » (Mme Beauvieu, enseignante de français et d'anglais, en milieu spécialisé) ;
- « *Et j'essaie de garder, pas tout à fait de garder ça, mais de garder le plaisir d'apprendre. Je leur colle des interrogos et tout ça, mais je veux pas non plus que ça devienne... une corvée... Donc, je voudrais qu'ils apprennent aussi pour le plaisir, tant mieux si c'est pour le voyage ou si c'est pour communiquer avec d'autres enfants et pas forcément... leur mettre la pression, ils ont déjà beaucoup de pression* » (Mme Buisson, enseignante d'anglais, en milieu spécialisé) ;
- « *J'ai pas envie de faire souffrir les gamins, tu vois... On est conscient de leurs difficultés [...] Et donc, c'est à nous de nous adapter aussi, donc c'est pour ça que je ne force pas les choses* » (Mme Noguera, enseignante d'anglais, en milieu ordinaire).

4.2 Point de vue des parents d'élèves

Pour la plupart des mères d'élèves rencontrées, la maîtrise du français chez leur enfant reste leur objectif prioritaire et la question de l'apprentissage d'une langue étrangère y est subordonnée :

- « *Déjà, s'il parlait le français correctement un jour, ça se serait déjà le pied !* » (Mère de Yann, 3^e) ;
- « *Déjà, moi, j'estime qu'il a déjà tellement à faire avec le français que... [...] Non, mais de toute façon pour nous la priorité c'est le français hein* » (Mère de Constant, 6^e).

Dans ce contexte, l'apprentissage d'une langue étrangère paraît superflu. Il constituerait une « charge », un « fardeau » supplémentaire pour les élèves sourds déjà fragilisés :

- « *Et les langues, ben, c'est du plus, mais c'est pas important. Enfin, j'ai peut-être tort, mais c'est pas important [...] Pour eux c'est... c'est encore une charge en plus, on a l'impression qu'on leur remet un fardeau, une pierre en plus dans le cartable quoi* » (Mère de Chloé, 3^e);
- « *Ce que je déplore, c'est que... du coup, ça surcharge encore ces enfants. En plus des heures des autres enfants, ils ont des heures de langue des signes, des heures en plus de français, donc...* » (Mère de Constant, 6^e) ;
- « *Ben l'argument majeur qui était évident, sans rentrer dans les détails, c'est que les sourds avaient tellement de mal déjà à s'approprier le français, que c'était pas la peine de les enquiquiner avec plusieurs langues...* » (Mère de Baptiste).

¹⁴ Nous traitons, ici, des professionnels dans le milieu scolaire (enseignants, principalement), mais les professionnels dans le milieu médical pourraient tenir le même discours.

¹⁵ Rappelons que le taux d'illettrisme des personnes sourdes est bien au dessus de la moyenne du reste de la population (Paul, 1998). En France, on estime que 80% de la population sourde est illettrée (Gillot, 1998). Cela s'explique notamment par une scolarité souvent mal adaptée.

Les mères rencontrées cherchent en priorité à s'assurer que leur enfant maîtrisera le français. Elles s'interrogent donc sur la pertinence de l'apprentissage d'une langue étrangère qui pourrait, selon elles, renforcer la stigmatisation dont les jeunes sourds font déjà l'objet du fait de leur faible niveau en français : pourquoi leur apprendre une autre langue et ne pas concentrer les efforts sur la langue française qui est la langue majoritaire du pays et dont les élèves sourds ont un usage au moins pragmatique à l'écrit (et éventuellement à l'oral, selon les cas) ?

4.3 Point de vue des élèves

Les élèves sont également majoritairement réticents vis-à-vis d'un tel apprentissage : s'ils voient l'intérêt pratique qu'il y a à connaître une langue étrangère, telle que l'anglais, ils n'investissent que peu cette discipline. Le rapport des jeunes sourds aux langues étrangères oscille entre deux pôles : « nous les sourds » d'une part et « nous les Français » d'autre part (cf. figure 1).

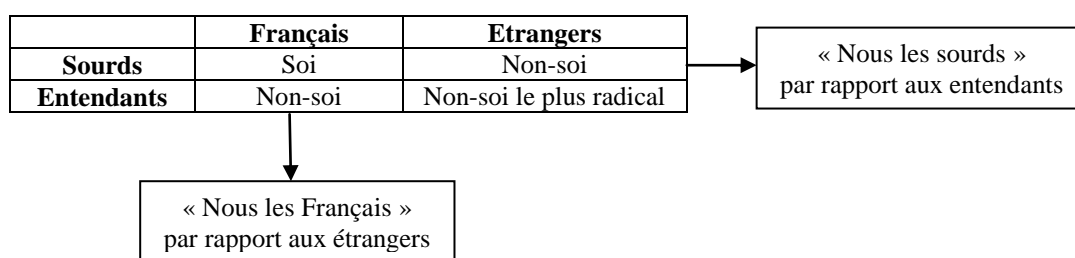


Figure 1 : Construction de l'identité des élèves sourds autour de deux pôles

4.3.1 « Nous les sourds »

De nombreux jeunes enquêtés marquent une opposition nette entre « nous les sourds » locuteurs de la langue des signes française et « eux les entendants » parlant français.

- « Oui, parce que pour moi y a deux mondes différents : chez les sourds, y a presque... enfin y en a qui parlent mais euh... y en a qui savent pas parler, donc ils ont besoin de comprendre, donc pour moi je préfère signer avec les sourds et chez les entendants parler » (Chloé, 3^e) ;
- « C'est vrai que moi j'aime beaucoup faire de la LSF plutôt que parler, mais en vrai, je suis obligé de parler avec les entendants. Je suis obligé, mais j'ai pas envie, mais je suis obligé de faire des efforts, j'ai pas le choix. Par exemple, quand je sors, je vois toujours des entendants et j'ai pas le choix » (Corentin, 3^e) ;
- « Oui... la langue des signes, c'est complètement différent de la langue française. Moi, je préfère la LSF » (Robin, 3^e).

La revendication de l'appartenance à une communauté culturelle et linguistique spécifique et l'affirmation d'une différence par rapport au monde des entendants sont plus fortes chez les élèves qui ont des parents sourds¹⁶ (cela est le cas de Corentin) ou qui ont eu accès à la langue des signes dès la petite enfance (cas de Chloé et Robin). Ces élèves sont donc souvent réticents vis-à-vis de l'apprentissage d'une langue étrangère vocale perçue comme une langue d'entendants. Ils se demandent pourquoi apprendre une langue étrangère vocale plutôt qu'une langue étrangère signée puisqu'ils sont sourds.

4.3.2 « Nous les Français »

D'autres jeunes enquêtés, moins nombreux, font référence à la communauté nationale : il y a, d'une part, les individus qui sont locuteurs de la langue française (vocale ou signée) et, d'autre part, les étrangers qui parlent une autre langue.

¹⁶ On parle de « familles sourdes » (Delaporte, 2002).

Dans la mesure où ils vivent sur le territoire français, seul l'apprentissage de la langue française est pertinent à leurs yeux ; tout autre apprentissage est jugé superflu. Dans les extraits suivants, on constate que les élèves établissent une comparaison entre français et anglais : le premier est jugé « plus important » que le second.

- « *Moi, j'aime l'anglais, ça va. Mais je pense que le français est plus important que l'anglais [...] Parce qu'il faut bien écrire en français. On est en France, c'est important* » (Carine, 3^e) ;
- « *Pfff, je m'en fiche... Le plus important c'est le français... C'est déjà lourd le français... Alors, l'anglais c'est une langue en plus...* » (Laurent, 5^e) ;
- « *[réfléchi] L'anglais sert à parler, par exemple, aux Etats-Unis, mais je préfère rester en France... Je parle français...* » (Anis, 3^e) ;
- « *[L'anglais c'est] pour parler dans d'autres pays mais je préfère le français... c'est mieux* » (Constant, 6^e).

Les élèves accentuant ce « nous les Français » sont le plus souvent à l'aise en français oral et rappellent que l'apprentissage du français prime sur l'apprentissage d'une autre langue. Pour ces jeunes sourds, il est impossible d'occulter la langue nationale (*i.e.* le français). Partant de ce constat, ils se demandent pourquoi apprendre une autre langue que le français puisqu'ils vivent en France et n'ont que peu d'occasions de se rendre à l'étranger.

5. Conclusion

Cette contribution porte sur l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, telle que l'anglais, par des élèves sourds et malentendants français. Les travaux existants émanent d'enseignants de langues exerçant auprès de ce public. Ces praticiens soulignent la pertinence de cet apprentissage et ses effets bénéfiques sur les élèves.

Dans les discours recueillis et les pratiques observées au cours d'une enquête ethnographique au sein de plusieurs établissements scolaires, l'argument avancé par les praticiens est nuancé par les enseignants, les élèves et les parents d'élèves rencontrés : l'apprentissage d'une langue étrangère n'a pas les effets positifs escomptés sur tous les élèves et il comporte d'importants enjeux identitaires dont il faut tenir compte.

Si les enseignants justifient l'apprentissage d'une langue étrangère du fait de la remédiation qu'elle permet en français et/ou en LSF, ils reconnaissent également que les élèves font face à d'importants obstacles dans l'apprentissage d'une langue étrangère qui rejoignent, dans une certaine mesure, les difficultés qu'ils connaissent en français. Ils ne souhaitent donc pas alourdir la charge de travail de ces élèves et cherchent à élargir la portée culturelle de cet apprentissage. La plupart des parents d'élèves soulignent le caractère superflu de l'apprentissage d'une langue étrangère, estimant que cela ne fait qu'ajouter une difficulté supplémentaire à des élèves déjà fragilisés. Les élèves sont également majoritairement réticents vis-à-vis d'un tel apprentissage. Certains élèves qui revendiquent leur appartenance à une communauté culturelle et linguistique spécifique se demandent pourquoi ils n'ont pas pu choisir entre une langue étrangère vocale, telle que l'anglais, et une langue étrangère signée (la BSL ou l'ASL). D'autres, le plus souvent à l'aise en français oral, valorisent davantage leur appartenance à une communauté nationale et s'interrogent sur la nécessité d'apprendre une autre langue que le français, puisqu'ils vivent en France : pour eux, l'apprentissage du français prime sur l'apprentissage d'une autre langue. Les effets valorisants et bénéfiques attendus ne se vérifient donc pas pour tous les enquêtés rencontrés.

6. Références et bibliographie

- Bajkó, Á., & Kontra, E. (2008). Deaf EFL learners outside the school system. In J. Koromos, & E. Kontra, (Ed.), *Language learners with special needs: an international perspective* (pp. 158-188). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Bertin, F. (2007). Les enfants sourds à l'école en France : pour un projet bilingue. *Enfance*, 59(3), 237-244.
- Bouvet, D. (1982). *La parole de l'enfant sourd*. Paris: Presses universitaires de France.
- Cuxac, C. (1983). *Le langage des sourds*. Paris: Payot.
- Dalle, P. (2003). La place de la langue des signes dans le milieu institutionnel de l'éducation : enjeux, blocages et évolution. *Langue française*, 137(1), 32-59.
- Domagała-Zyśk, E. (2004). *Teaching English to the Deaf in Poland*. Online at: http://www.specialeducationalneeds.com/mfl/teaching_the_deaf_english.doc.
- Dubuisson, C., & Daigle, D. (1998). *Lecture, écriture et surdité : visions actuelles et nouvelles perspectives*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Flory, D. (2005). 100 exercices : une solution multimédia bilingue (langue des signes-français). *La nouvelle revue de l'AIS, Hors série n° 2*, 109-118.
- Frammery, I. (2007). *La pratique de l'oral face à un public sourd ou malentendant en classe d'anglais LVI* (Mémoire professionnel 2CA-SH). Suresnes: CNEFEI.
- François, M. (2005). *Langues audio-orales et jeunes sourds en intégration en milieu scolaire ordinaire. De l'acquisition du français-langue première à l'apprentissage de l'anglais-langue seconde. Du code LPC au Cued speech. Quel code ? Quels objectifs ?* (Mémoire professionnel 2CA-SH). Suresnes: CNEFEI.
- François, M. (2007). Apprentissage des langues étrangères : quel code pour quelle langue ? *LPC Infos*, (181), 5-11.
- Fusellier-Souza, I. (2003). Apprentissage institutionnel d'une troisième langue par les apprenants sourds. Discussion autour d'une approche bilingue dans l'enseignement d'une langue vivante. *Langue française*, 137(1), 86-104.
- Gillot, D. (1998). *Le Droit des sourds : 115 propositions*. Rapport au Premier ministre, Paris.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Grosjean, F. (1993). La personne bilingue et biculturelle dans le monde des entendants et des sourds. *Nouvelles pratiques sociales*, 6(1), 69-82.
- Heiling, K. 1999. Education of the Deaf in Sweden. In H. W. Brelje (Ed.), *Global Perspectives on the Education of the Deaf in Selected Countries* (pp. 358-365). Oregon: Butte Publications.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi*. Paris: Armand Colin.
- Kervran, M. (2006). *Les langues du monde au quotidien : observation réfléchie des langues*. CRDP de Bretagne.
- Leeson, L. (2005). *The Irish Language and the Irish Deaf Community. Brief Overview of the Current Situation*. Dublin: Centre for Deaf Studies.
- Marchal, A. (1996). Apprendre une autre langue. *Liaisons*, (10), 58-69.
- Marsh, D. (Ed.). (2005). *Special Educational Needs in Europe: the Teaching and Learning of Languages - Insights and Innovation*. Bruxelles: European Commission.
- Mead, G. H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris: Presses universitaires de France.
- Motejžíková, J. (2004). How to teach the language. Reflections of the International Seminar on Teaching English to Deaf and Hard-of-Hearing Students. *INFO Journal of Information Centre on Deafness of Parents and Friends Federation of Czech Hearing-impaired*, (3), 10-11.
- Mottez, B. (1977). A s'obstiner contre les déficiences, on augmente souvent le handicap : l'exemple des sourds. *Sociologie et sociétés*, 9(1), 20-32.
- Ochse, E. (2001). EFL with Adult Deaf Students: Two Cultures, Two Approaches. *Textus*, 14(2), 447-472.
- Paul, P. V. (1998). A Perspective on the Special Issue of Literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3(3), 258-263.

Rebufello, C. (2006). *La communication visuo-gestuelle et l'enseignement de l'espagnol* (Mémoire professionnel 2CA-SH). Suresnes: CNEFEI.

Taib, A. (1994). Enseigner l'anglais aux sourds... Un must... Let's go !!! *Liaisons*, (3), 25-34.