



La voie du

Bilinguisme

Langue des signes et langue parlée

Dialogue autour du handicap auditif

Pour pédagogues et enseignants, thérapeutes, logopédistes, audiologues, médecins, politiciens, responsables au sein des directions de l'éducation et formation, professionnels des médias, personnes touchées et toute personne intéressée.

Fédération Suisse des Sourds SGB-FSS

Des chercheurs et praticiens renommés de l'espace germanophone et francophone offrent un aperçu différencié de l'état de la recherche en matière de bilinguisme, bimodalité, biculturalisme et plurilinguisme en cas de déficit auditif pré-lingual.

Yverdon-les-Bains, mai 2013

Sommaire

4	Editorial
6	Panorama des recherches sur le bilinguisme
8	Langue parlée – langue des signes. Comment la langue entre dans la tête. Prof. dr. Martin Meyer, directeur du département de recherche sur la plasticité et l'apprentissage du cerveau au cours du vieillissement auprès de l'Institut de Psychologie de l'Université de Zurich.
10	Développement du langage chez les enfants porteurs d'un implant cochléaire. Prof. dr. Gisela Szagun, professeure émérite auprès de l'Université de Oldenburg et Honorary Visiting Emeritus Professor auprès de l'University College London.
12	Signer et dire pour apprendre à lire et à écrire. Pratiques bilingues autour de l'écrit en classe pour enfants sourds. Dr. Edyta Tominska, groupe de recherche TALEs – Théorie, Action, Langage et Savoirs auprès de l'Université de Genève.
14	20 ans d'encouragement bilingue dans les écoles allemandes pour enfants avec un déficit auditif. Dr. Johannes Hennies, professeur suppléant d'orthopédagogie auprès de l'Ecole Supérieure de Pédagogie de Heidelberg.
16	Langue parlée et/ou langue des signes chez les enfants porteurs d'un implant cochléaire. Prof. dr. Gottfried Diller, doyen de la faculté de sciences didactiques auprès de l'Ecole Supérieure de Pédagogie de Heidelberg.
20	Implant cochléaire: l'oreille interne artificielle dans une perspective culturelle. Dr. med. Mattheus W. Vischer, Inselspital de Berne.
22	Un enseignement bilingue dans une «école pour tous»? Prof. dr. Claudia Becker, directrice du département langue des signes et audio-pédagogie auprès de l'Université Humboldt-de Berlin.
24	Le droit de l'enfant sourd à grandir bilingue. Prof. dr. François Grosjean, professeur émérite auprès de l'Université de Neuchâtelemeritierter Professor an der Universität Neuenburg.
28	Bibliographie

Des papillons plein la tête.

En dépit de la qualité de la prise en charge médicale, les parents ne sont pas tous assurés que leurs enfants souffrant d'un déficit auditif puissent avoir les mêmes chances que les autres. Même dans des conditions optimales, un enfant atteint de surdité prélinguale et porteur d'un implant cochléaire (IC) n'entend que deux tiers des mots prononcés. Le tableau n'est guère plus brillant pour les enfants équipés d'un appareil auditif. Il existe depuis longtemps une solution complémentaire: le bilinguisme. Tout comme la technique, le bilinguisme a fait des progrès. Pour cela, il est important de bien allier le cœur et la raison.

Roland Hermann

Président de la Fédération Suisse des Sourds

Papillon se dit «psyche» en grec. Ce mot est ainsi le même que l'on emploie pour désigner l'âme humaine. Dans un monde de plus en plus exigeant, il est important de garder toute sa place à l'affect en sus de l'intellect, précisément lorsque l'on a affaire à des enfants sourds ou malentendants. Il peut sembler contradictoire de vouloir concilier empathie et arguments scientifiques. C'est justement la raison d'être de cette brochure «Sur la voie du bilinguisme». Je conçois le bilinguisme comme le rapprochement de deux systèmes langagiers apparemment opposés, mais équivalents,

débouchant sur une solution à valeur ajoutée pour nos générations futures.

Qu'est-ce que le bilinguisme?

Mais d'abord, qu'entend-on par «bilinguisme»? La Fédération Suisse des Sourds a décidé de poser la question aux spécialistes les plus renommés. Cette brochure vous donnera accès aux travaux et réflexions des chercheurs parmi les plus créatifs et les plus fascinants de l'espace francophone et germanophone. Vous verrez qu'il n'y a pas qu'une forme de bilinguisme, mais

plusieurs. Il existe de nombreux modèles bilingues offrant autant de possibilités d'application individuelles.

Le droit au bilinguisme est-il un carcan?

Le droit au bilinguisme n'est pas un carcan, et nul n'est obligé d'apprendre la langue des signes. Le professeur Grosjean de l'université de Neuchâtel parle expressément d'un «droit au bilinguisme». Il entend par là une possibilité, donc une ressource, et non un carcan. L'emploi du langage parlé combiné à la langue des signes ne convient pas à tout le monde, c'est une question personnelle. Pour les parents, les personnes concernées et les pédagogues, la langue des signes associée à un cours parlé ne fait qu'élargir la palette des choix. Le bilinguisme multiplie les possibilités dans les écoles spécialisées, mais aussi dans les classes ordinaires intégrées. Dans les faits, la possibilité de choisir une «filière bilingue» de grande qualité (Diller, 2012) au sein de l'école permet avant tout l'intégration complète.

Quel est l'avantage de la langue des signes et du bilinguisme?

L'avantage du bilinguisme (voire du plurilinguisme) est bien connu. Il est prouvé qu'il améliore les capacités cognitives et socio-émotionnelles chez les enfants malentendants. Il est toutefois aussi notoire que les modèles bilingues proposés doivent être de qualité, sans quoi les enfants ne tirent pas vraiment profit de cette approche bilingue. Sans quoi aussi les parents ne peuvent pas placer toute la confiance requise dans une forme de communication qui leur est encore inconnue. La confiance est cruciale. Travaillant moi-même dans le secteur du transport aérien, où la sécurité s'écrit en lettres capitales, je sais qu'il est déterminant de placer sa confiance dans

des informations sûres. Je me réjouis d'autant plus qu'un nombre croissant d'études scientifiques de plus en plus diverses met en évidence les bienfaits du bilinguisme, par exemple à l'aide d'indicateurs cognitifs mesurables, mais aussi de «facteurs intangibles» quantifiables.

Oui, mais à quel coût ...

Dans bon nombre de discussions sur le bilinguisme avec des parents et des responsables de l'éducation revient une lancinante question: «combien cela coûte-t-il?». L'implant cochléaire, la logopédie, l'audio-pédagogie, le codeur LPC, les interprètes et pédagogues en langue des signes, etc., tout cela a un coût. Se pose alors une question d'éthique: devons-nous considérer le coût lorsque nous connaissons les mesures prometteuses que laisse augurer un concept bilingue? La réponse se doit d'être claire. Réfléchissons un peu. L'implant cochléaire, lorsqu'il fonctionne de manière optimale, permet de percevoir 60 à 70 % des mots. Imaginez-vous au cinéma: arrivé aux deux tiers du film, les lumières se rallument. Comment réagiriez-vous?... C'est précisément ce que ressentent encore aujourd'hui les enfants sourds et malentendants. Ils ne perçoivent pas toute l'information, même entre les lignes.

Nous estimons que les coûts sont à prendre en compte, mais qu'ils ne doivent pas être l'argument principal. Nos enfants font un travail énorme sur eux dans les écoles intégrées et les écoles spécialisées. Ils ont droit à l'égalité des chances dans cette société moderne.

Des papillons plein la tête

En tant que président de la Fédération Suisse des Sourds, il m'importe de connaître la voie à suivre pour les parents et les personnes concernées, pour les personnels des écoles et les décideurs politiques ainsi

que pour les autorités. Nous voyons notre compétence centrale dans la promotion du langage et de la communication ainsi que dans la transmission des connaissances liées aux déficits auditifs. Nous connaissons parfaitement la façon dont les déficients auditifs perçoivent la vie «en deux mondes» et «par le bilinguisme». Tout comme les films de cinéma véhiculent des sentiments, il nous tient à cœur, avec cette brochure complète, d'éclairer chaque lectrice et lecteur et de libérer les papillons. Aussi, je vous invite à papillonner «Sur la voie du bilinguisme».

Robert Stamm

Les modèles de bilinguisme et leurs diverses facettes.

Huit chercheurs de renommée internationale évoquent leurs visions, parfois divergentes, de différents modèles de bilinguisme. Ils nous font découvrir les critères de gestion de la qualité dans la pédagogie inclusive des malentendants. Nous apprenons aussi que des experts «entendants» formulent un «droit au bilinguisme». La question est de savoir si l'inclusion ne demeure pas uniquement une utopie de société. Mais une chose est claire: cette promesse a forcément un coût et ne peut être tenue sans le bilinguisme.

Dans un esprit de diversité et d'ouverture, mais aussi avec l'envie de toujours considérer les choses sous au moins deux angles différents, nous découvrons dans cette brochure l'état actuel des connaissances scientifiques sur le sujet du bilinguisme et apprenons qu'aujourd'hui on parle en fait de plurlinguisme.

Le bilinguisme n'est pas un risque, mais un moyen d'éviter les écueils.

Nous allons entrer dans le vif du sujet. Mais avant de parler du bilinguisme, se posent deux questions essentielles: comment se construit le langage? Comment s'inscrit-il dans le cerveau de l'homme?

Le neurologue *Martin Meyer* (université de Zurich, Suisse) nous explique comment la langue, qu'elle soit parlée ou visuelle sous forme de gestes / signes, est traitée par le cerveau. L'information essentielle ici est que la langue des signes a une organisation cognitive similaire à celle de la langue orale dans le cerveau des entendants. La langue signée et la langue parlée ont des systèmes d'encodage équivalents.

Madame *Gisela Szagun* (London University College, Angleterre) nous indique à quel moment la langue devrait arriver dans la tête des enfants. A savoir le plus tôt possible. Cela semble bien compréhensible. Chaque parent éprouve un besoin fondamental de communiquer le plus tôt possible avec

son enfant, de préférence dans sa propre langue. Chez 90 à 95 % des parents, il s'agit de la langue parlée. Mais les enfants, même dotés d'un appareil auditif ou d'un implant cochléaire, n'acquièrent pas tous un langage satisfaisant. Malheureusement, cela est presque toujours le cas chez 40 % des enfants (Diller & Graser, 2012) dotés d'un implant cochléaire (IC), chez lesquels des incompétences préoccupantes ont été décelées en matière de compréhension de la lecture. Les scientifiques n'ont toujours pas percé les origines de ce problème. Ici, le message à retenir est le suivant: exclure la langue des signes et le bilinguisme serait dans tous les cas une erreur. Dans les pays où de jeunes implantés cochléaires ont grandi avec les deux langues, on sait que l'acquisition de la langue parlée peut s'appuyer sur la langue signée. Un enfant avec IC ne peut que tirer profit de la maîtrise de deux langues. Le bilinguisme n'est pas un risque, mais un moyen d'éviter les écueils.

Comment le bilinguisme fonctionne-t-il en classe?

La pédagogue *Edyta Tominska* (groupe de recherche TALEs - Théorie, Action, Langage et Savoirs de l'université de Genève, Suisse) décrit un modèle de bilinguisme successif. Madame Tominska estime que les parents ont rarement une très bonne maîtrise de la langue des signes. Mais cela n'est pas nécessaire pour le modèle de bilinguisme successif qu'elle décrit. Cette pratique, mise en œuvre dans le canton de Genève, est notamment destinée à renforcer la compétence de la langue écrite. La langue des signes est comprise comme une deuxième langue

principale, introduite après la langue parlée. Le résultat est surprenant: tant les enfants que les enseignants profitent du cours bilingue (bimodal).

Le pédagogue *Johannes Hennies* (qui occupe actuellement la chaire de professeur dans le domaine de la pédagogie pour personnes présentant des handicaps de la parole à la Pädagogische Hochschule Heidelberg, Allemagne) nous explique qu'en Allemagne des expériences de bilinguisme sont menées dans les écoles avec succès depuis une vingtaine d'années. Ces expériences très satisfaisantes concernent principalement des écoles de sourds. Elles font état de retombées positives sur la langue, la cognition (éducation, intelligence) et la sociabilité. On peut envisager des progrès dans le domaine du bilinguisme reposant sur l'expérience d'une dizaine d'années. La convention de l'ONU a réaffirmé le droit des enfants sourds et malentendants à bénéficier du bilinguisme.

Implant cochléaire et bilinguisme ne sont pas incompatibles. Ils sont même complémentaires.

Depuis plus de 30 ans, mais surtout à partir de 2000, l'implant cochléaire (IC) a de plus en plus croisé le chemin du bilinguisme. Grâce à cette technologie, la grande majorité des enfants souffrant de graves déficits auditifs accèdent au monde sonore. Le docteur *Mattheus W. Vischer* (Inselspital de Berne, Suisse) a été l'un des précurseurs de la détection précoce de la surdité en Suisse. Il s'est engagé de manière décisive en faveur du dépistage des troubles auditifs – une avancée considérable de la médecine suisse. Monsieur Vischer se penche aussi sur le changement de culture qu'implique l'implant cochléaire. La palette de situations est large, elle s'étend des implantés vivant dans des familles où le langage parlé est utilisé comme langue familiale jusqu'aux familles ayant un modèle linguistique bilingue, en passant par les familles employant la langue des signes comme langue maternelle. Par ailleurs, le docteur Vischer laisse entrevoir un implant cochléaire qui pourrait être invisible de l'extérieur.

L'influence de l'implant cochléaire est aussi déterminante dans le travail du pédagogue *Gottfried Diller* (Pädagogische Hochschule Heidelberg, Allemagne). Dans ses recherches, il apporte une contribution essentielle à la clarification du concept de bilinguisme en différenciant et en confrontant différents modèles. Les travaux scientifiques de Monsieur Diller ne sont pas guidés par un enthousiasme aveugle en faveur de la langue des signes. En tant que personne directement concernée, ayant une parfaite maîtrise de la langue des signes –ses parents et certains de ses proches sont sourds et font partie de la communauté des personnes pratiquant la langue des signes –, il a connu les problèmes qui se posent de part et d'autre de la barrière culturelle. Monsieur Diller se fonde sur la distinction pertinente sur le plan pédagogique de ce qui relève des «signes» et de ce qui est linguistiquement parlant une «véritable langue des signes». Il réfléchit en outre à des modèles scolaires bilingues dans les conditions actuelles d'inclusion au sein de classes ordinaires.

Bilinguisme et inclusion –obstacle ou chance?

A quoi doit ressembler une école inclusive proposant la langue des signes? Tel est l'objet des études menées par *Claudia Becker* (Humboldt Universität Berlin, Allemagne). Madame Becker confronte le système scolaire et le milieu politique à la question de savoir si «l'école de l'inclusion pour tous» ne peut être qu'une utopie. Reste à voir si la société est réellement décidée à soutenir cette idée d'inclusion, car cette promesse ne peut pas être tenue sans conséquences financières. Madame Becker confronte les coûts et les avantages du bilinguisme. Le bilinguisme est alors désigné comme une «ressource sociale supplémentaire», qui produit précisément des effets positifs dans les classes ordinaires intégratives sur le développement socio-émotionnel des malentendants parmi les élèves entendants. A condition toutefois que les standards de qualité ne soient pas négligés. A cet effet, Madame Becker a mis au point une liste de critères qualitatifs très complète pour la pédagogie inclusive des malentendants.

Cette brochure s'achève par la contribution du psychologue et linguiste *François Grosjean* (université de Neuchâtel, Suisse). Monsieur Grosjean peut être considéré comme le père fondateur du discours mondial sur le bilinguisme. Ses écrits ont été relayés par-delà les frontières suisses jusqu'à la très prestigieuse Harvard University Press. Près de trente ans après leur première formulation, les écrits de Monsieur Grosjean sur le «droit au bilinguisme» sont toujours aussi actuels et pertinents. Il est évident que ce droit n'a pas vocation à devenir une obligation, mais plutôt une ressource déployée individuellement pour faire face aux handicaps, notamment des graves malentendants.

Langue parlée – langue des signes. Comment la langue entre dans la tête.

Les langues des signes doivent être considérées comme des systèmes linguistiques ayant exactement les mêmes droits que les langues parlées. Selon une théorie de l'évolution de la langue qui rencontre en ce moment une large approbation, la langue parlée dans sa forme actuelle s'est développée à partir d'une sorte de langage gestuel. Malgré les modalités différentes, visuelles et acoustiques, les jeunes enfants arrivent assez facilement à apprendre la langue des signes. Avoir deux langues est un plus.

Martin Meyer

Université de Zurich

A l'instar des langues parlées, les langues des signes sont des formes de communication apparues naturellement et qui présentent, du point de vue linguistique, toutes les caractéristiques d'une langue. Tout comme les langues parlées, les langues des signes sont constituées d'un nombre fini de symboles et de règles qui permettent de composer un nombre infini de phrases. Et toujours comme les langues parlées, les langues des signes différencient des unités signifiantes minimales (phonèmes) en recourant à des marqueurs phonologiques distincts. Les phrases ont des accents et différents modes exprimés par des modulations prosodiques analogues à celles des langues parlées.

La conclusion qui s'impose à l'esprit est que les langues des signes s'organisent dans le cerveau des utilisateurs de manière analogue aux langues parlées dans celui des personnes qui entendent. Pour sonder la teneur de cette conclusion, la recherche en neurosciences dispose d'une série de méthodes de mesure confirmées, qui offrent la possibilité d'aller voir dans le cerveau. L'imagerie par résonance magnétique (IRM) fonctionnelle est capable de montrer quelles zones du cerveau sont actives durant une activité donnée, par exemple la compréhension de la langue des signes. L'IRM structurelle peut fournir des clichés de certaines régions du cerveau en surface et en profondeur et

permet ainsi particulièrement bien de visualiser certains aspects de la modification du cerveau sous l'effet de l'apprentissage et de l'exercice. Dans une autre de ses applications, l'IRM structurelle rend possible la visualisation de faisceaux de fibres dans le cerveau. Grâce à la représentation de ces connexions fibreuses, également appelées «substance blanche», il est possible de mettre en évidence des réseaux très ramifiés de connexions reliant entre elles des régions du cerveau très éloignées les unes des autres.

La recherche et les expériences neurologiques des dernières décennies ont attesté de manière convaincante que les langues signées et les langues parlées sont à considérer comme des systèmes ayant exactement les mêmes droits, localisés dans les mêmes régions du cortex. Les opérations linguistiques, par exemple le traitement de l'information grammaticale, sémantique et phonologique durant l'exposition à des phrases de langue orale ou de langue des signes fait travailler des régions qui s'entrecroisent dans la région prémoteur gauche et à l'arrière de la partie supérieure du lobe temporal. A la différence des langues orales, le traitement des langues signées s'accompagne toutefois d'une participation plus forte des aires cérébrales de l'hémisphère droit situées à proximité de la scissure de Sylvius. Cela peut s'expliquer par la différence de modalité. Alors que les langues orales constituent des signaux unidimensionnels et séquentiels, la langue des signes est une activité qui a lieu dans l'espace et le temps, autrement dit en quatre dimensions, et elle se caractérise en outre par la simultanéité des niveaux spatial et temporel. Cette différence fait de l'utilisation active ou passive des langues signées une activité d'une extrême complexité et très exigeante pour le cerveau puisqu'elle sollicite, outre les aires linguistiques classiques de la région périsylvienne gauche, des aires situées dans l'hémisphère droit, spécialisées dans certains aspects de la localisation dans l'espace et du traitement des informations spatiales.

Le contexte neuropsychologique de l'apprentissage de la langue des signes est très mal analysé, contrairement à la situation pour la langue orale. Certes, on sait que les enfants qui apprennent la langue des signes de leurs parents comme première langue passent par des phases comparables, durant lesquelles sont franchies des phases déterminées de l'apprentissage d'une langue, qu'ils soient sourds ou entendants. Mais tandis que l'apprentissage de la langue orale commence avant même la naissance, en raison du système auditif déjà arrivé à une certaine maturité intra utero, l'apprentissage de la langue des signes transmise visuellement ne démarre par nature qu'au stade postnatal. Cela n'empêche pourtant pas les jeunes enfants d'apprendre la langue des signes relativement facilement. La principale raison en est à chercher dans l'étroite interconnexion entre la langue et la motricité dans le cerveau. Selon une théorie de l'évolution de la langue qui rencontre en ce moment une large approbation, la langue orale sous sa forme actuelle se serait développée à partir d'une sorte de langue des signes. Cette évolution a commencé, tout au début, quand nos ancêtres humains ont maîtrisé l'imitation des gestes de préhension de leurs semblables. Cette imitation mutuelle a donné naissance, il y a 8 millions d'années peut-être, à une première proto-gestuelle symbolique, qu'une langue parlée a remplacée ensuite parce qu'elle apportait encore de nouveaux avantages dans le contexte évolutif de l'époque. Selon cette approche, la langue parlée et la langue des signes sont donc proches parentes, reposent sur le même principe de l'utilisation

réglementée de symboles et prennent place dans les mêmes régions du cortex. Les différences entre les deux au niveau de l'anatomie neurale fonctionnelle s'expliquent par la modalité différente, par une variance plus forte dans l'apprentissage de la langue des signes et par certains changements de plasticité neuronale dans le cerveau des sourds, à savoir que des zones du cerveau initialement vouées à l'audition sont ultérieurement utilisées pour le traitement et l'organisation cérébrale de la langue des signes, et deviennent en fin de compte un élément du réseau neural utilisé pour la langue des signes.



Le professeur Martin Meyer

dirige la recherche en plasticité et apprentissage du cerveau âgé sain à la faculté de psychologie de l'université de Zurich, où il est professeur assistant. Il est également codirecteur de l'International Normal Aging and Plasticity Imaging Center. Il a exercé une activité scientifique à l'institut Max Planck des neurosciences cognitives à Leipzig et à l'université d'Edimbourg (Ecosse). Les axes majeurs de ses recherches sont 1° les modifications d'anatomie neurale dans le cerveau vieillissant, 2° la perte auditive partielle ou totale au fil du vieillissement, 3° les acouphènes chroniques (tinnitus) et 4° l'apprentissage d'une langue et le multilinguisme chez les personnes âgées. Martin Meyer est membre de nombreux comités et institutions de recherche et a obtenu notamment en 2012 la distinction CS Teaching Award de l'université de Zurich et en 2010 le prix UBS Habilitation Award. Il est aussi «Review Editor for Frontiers in Auditory Cognitive Neuroscience», c'est-à-dire qu'il expertise des publications scientifiques dans le domaine des neurosciences de la cognition auditive.

Développement du langage chez les enfants porteurs d'un implant cochléaire.

Les enfants porteurs d'un implant cochléaire (IC) présentent de grandes différences dans la réussite de leur apprentissage du langage. Lorsque la langue parlée ne s'est pas mise en route à l'âge de 2 ans et demi, l'apprentissage de la langue des signes devrait être prévu. On sait, grâce aux pays dans lesquels l'IC est considéré comme une partie d'une approche bilingue, que l'acquisition de la langue orale peut se baser sur la langue des signes. Un enfant porteur d'un IC ne peut qu'être gagnant à être bilingue.

Gisela Szagun

University College de Londres

Pour les enfants porteurs d'un implant cochléaire (IC), le but visé est l'apprentissage de la langue orale, et ce, de la manière la plus normale et la plus complète possible. Quand on parle ici d'apprentissage du langage, on entend d'abord par là la langue orale. Les faits présentés ci-après relatifs à cet apprentissage par des enfants porteurs d'un IC reposent sur douze années de recherches empiriques menées auprès d'une centaine d'enfants, dont l'IC a été mis en place quand ils avaient entre 6 et 48 mois.

gage par les enfants porteurs d'un IC réside dans son énorme variabilité d'un sujet à l'autre. Au cours des trois premières années suivant la pose de l'IC, les enfants atteignent dans les meilleurs cas un avancement du langage où une grammaire fondamentale s'est construite et où les enfants parlent, selon leur âge, comme des enfants entendant normalement à l'âge du jardin d'enfants. Dans les cas de réussite moindre, par contre, les enfants ne maîtrisent toujours pas, même au bout de trois ans, de simples phrases de deux mots. Même chez les enfants qui suivent un développement semblable à celui de l'apprentissage normal du langage, des fai-

blesse se maintiennent dans certains domaines grammaticaux. C'est surtout le cas avec les articles. Les articles ne s'entendent pas bien. Or ils véhiculent, en allemand, une information grammaticale importante, comme le cas et le genre. Les enfants présentent également des faiblesses dans l'apprentissage de la construction de la phrase.

Les causes de ces différences énormes constatées d'un individu à l'autre sont inconnues dans leur plus grande partie. Nous connaissons toutefois certains facteurs influençant l'apprentissage du langage par ces enfants. On relève par exemple la qualité de l'audition obtenue avec les appareils auditifs avant la pose de l'IC, l'âge auquel elle a eu lieu, le niveau de formation des parents et la qualité de la langue dans laquelle les parents s'adressent à l'enfant. Une meilleure audition avec appareils, un niveau de formation des parents élevé, l'utilisation d'une langue variée et qui reprend en les corrigeant les expressions fautives de l'enfant ont une influence positive sur son apprentissage du langage. L'incidence de la langue des parents est plus forte que celle de l'âge de l'enfant au moment de la pose de l'implant si celle-ci a lieu avant quatre ans. Un léger avantage dans l'apprentissage du langage est constaté en cas de pose avant 24 mois mais le maintien de cet avantage au-delà des premières années de l'apprentissage du langage n'apparaît pas clairement.

Les parents peuvent améliorer la gamme linguistique dont bénéficie leur enfant en pratiquant une langue au vocabulaire et à la grammaire riches. Car contrairement à des suppositions très répandues, les nombreuses répétitions des mêmes mots sont plutôt inappropriées. Il est également efficace, dans le dialogue, de poser des questions qui approfondissent le sujet, de reprendre les expressions fautives de l'enfant en les corrigeant et d'utiliser les pronoms de rappel semblables aux articles. Ces derniers posent en effet des difficultés particulières aux enfants. L'occurrence isolée de ces mots lorsqu'ils sont utilisés comme pronoms les rend plus audibles.

Il y a encore des conseillers qui, considérant le recours à des gestes et des signes et la lecture labiale (ou maxillo-faciale) comme un obstacle, recommandent de les éviter. C'est pourtant le contraire qui est juste. Même dans l'apprentissage normal du langage, les enfants tirent profit de la vision de la bouche et de gestes et signes qui accompagnent la parole. En refusant ce recours aux enfants ayant une audition réduite, on leur rend l'apprentissage de la langue plus difficile.

La langue est un système de symboles indispensable au développement de l'enfant. Si l'apprentissage de la langue orale n'est pas encore amorcé à l'âge de deux ans et demi au plus tard, il faudrait que l'enfant apprenne la langue des signes. En l'absence d'une capacité fonctionnelle d'utiliser la langue parlée, la langue des signes permet la construction d'un système de symboles complet et d'une grammaire. Dans le cas contraire de refus de la langue des signes et d'apprentissage insuffisant de la langue orale, aucun système de symboles complet ne peut se mettre en place. Les conséquences négatives touchent l'ensemble du développement cognitif de l'enfant. De par les pays où les enfants porteurs d'un IC grandissent accompagnés de la langue orale et de la langue des signes, on sait que l'apprentissage de langue orale peut se baser sur la langue des signes. Un enfant porteur d'IC a tout à gagner du bilinguisme langue orale - langue des signes.



La professeure Gisela Szagun

a étudié la psychologie à la London School of Economics de l'université de Londres, où elle a obtenu un bachelor en sciences et un doctorat (Ph. D.). Après son habilitation à l'université technique de Berlin, elle a été professeure en psychologie du développement à l'université d'Oldenburg. Elle y est professeure retraitée depuis 2006 et professeure invitée honoraire émérite de l'University College de Londres depuis 2008. Ses recherches se font dans le domaine de l'apprentissage de la langue chez les enfants à développement typique et chez les enfants porteurs d'IC.

Signer et dire pour apprendre à lire et à écrire. Pratiques bilingues autour de l'écrit en classe pour enfants sourds.

De nombreuses études démontrent l'influence positive de la langue des signes sur la compétence en langue écrite. Une recherche approfondie conduite dans une classe bilingue à Genève a montré que le procès dynamique profite non seulement les élèves, mais également aux enseignants. Les auteurs considèrent que les bons résultats obtenus dans la classe bilingue ne sont pas spécifiques aux écoles spécialisées, mais peuvent être réalisés dans différentes autres situations et revêtir une importance significative pour les enseignants, thérapeutes et les interprètes qui travaillent en classes régulières intégrées.

Edyta Tominska

Université de Genève

Nous proposons dans notre présentation une entrée par la voie de l'éducation et plus particulièrement par la voie d'une connaissance fondamentale «garantie» par l'école, celle de savoir lire et écrire. La nécessité d'apprendre à lire et à écrire n'est pas à démontrer, en tant que la capacité à comprendre et à produire un texte écrit. Cette connaissance de base est une «fenêtre ouverte vers la scolarisation» réussie (Makdissi, Boisclair & Sirois, 2010) et pour nous aussi une fenêtre vers l'intégration sociale, la vie indépendante et/ou la formation de haut niveau. La recherche en surdit e souligne les r esultats toujours moins bons de jeunes

sourds en lecture/ ecriture par rapport à leurs pairs entendants et ceci dans tous les syst emes éducatifs proposées à cette population d' l eves (Muselman, 2000, Schirmer & McGough, 2005). Les chercheurs posent alors une question de comment les enfants sourds apprennent à lire et à écrire et comment peut-on leur enseigner cette capacité difficile (Mayer, 2007 ; Evans, 2004 ; Schirmer & Williams, 2003 ; Williams, 2004). Les programmes bilingues constituent une de propositions essayant de r esoudre ce probl eme (Prinz & Stong, 1998 ; Strong & Prinz, 2000 ; Niederberger, 2004). Effectivement, ces études montrent et analysent

l'existence de plusieurs «passages» entre une langue signée et une langue écrite et montrent des bénéfices non négligeables pour les élèves de ces démarches d'enseignement apprentissage basé sur le bilinguisme reconnu.

Comment donc définir ce bilinguisme, le saisir, le comprendre et l'expliquer afin d'en tirer les profits dans le processus d'enseignement apprentissage de la lecture/écriture?

Revenons aux caractéristiques de jeunes sourds, une grande hétérogénéité de cette population d'enfants, une population qui change énormément ces dernières années (des appareils les plus performants, des nombreuses implantations, etc.). Comment appréhender les difficultés qui persistent, notamment celles d'affiliation linguistique et culturelle de ces enfants? La plupart parmi eux sont nés des parents entendants, et le paradoxe qu'ils vivent est celui de ne pas nécessairement «être natifs», ni de la LS que les parents ne connaissent pas forcément, ni de la langue vocale de leurs parents (Mugnier, 2010). Les études classiques sur le bilinguisme/plurilinguisme à l'école (Moore, 2006) sont donc mises à l'épreuve de jeunes sourds dont le bilinguisme a, avant tout, les caractéristiques multimodales, utilisant une modalité linguistique gestuelle, spatiale de la langue des signes et celle qui se développe en même temps, parallèlement, mais pas toujours de la même manière, de la langue vocale (Emmorey et al., 2008 ; Millet & Estève, 2010 ; Estève, 2011). Nous pouvons donc souligner le développement non pas de deux langues séparées, mais de répertoires bilingues (signés et vocaux) représentant «le mélange» des deux langues (Lüdi & Py, 1998) et leur construction progressive en fonction du contact de langues et de ses exigences.

Comment donc dans un cadre scolaire les jeunes élèves sourds construisent leurs savoirs lire/écrire en deux langues? Que permet l'utilisation des deux langues en classe de français?

Notre recherche (Tominska, 2011) est placée dans le contexte de la classe spécialisée dans la prise en charge d'enfants sourds, intégrée dans une école publique de la ville de Genève. Dans cette classe la prise en charge éducative est organisée par une équipe multidisciplinaire travaillant en deux langues: la langue des signes française (LSF) et le français, la langue de l'école, la langue à apprendre par les élèves.

Les observations menées pour la recherche se passaient dans une classe spécialisée, où deux enseignants, un Sourd et un entendant, travaillaient ensemble en proposant une activité de Lecture Interactive d'album de jeunesse: une activité didactique complexe qui consiste à lire/explore le livre ensemble, offrant plusieurs composantes du savoir lire/écrire.

Le but de cette activité est: pour les élèves de passer progressivement vers le texte de l'album, savoir le lire et décortiquer, le comprendre ; et pour les enseignants de les mener/guider à travers cette exploration du livre, des images vers le texte et ceci en deux langues.

Comment les enseignants et les élèves utilisent-ils les deux langues (la LSF et du français) en classe? Comment les deux langues leur servent-elles dans cette coconstruction des savoirs lire/écrire?

En s'appuyant sur les exemples concrets d'utilisation des deux langues, nous voulons montrer nos analyses et leurs résultats. Le

premier cas d'utilisation spécifique des deux langues concerne la structure narrative de l'histoire où les deux langues orales (une signée et l'autre vocale) constituent une base de compréhension de l'histoire avant de passer vers la découverte de ce qui est écrit. Une autre situation se présente au moment où les enseignants et les élèves se penchent sur le code de la langue écrite en l'observant, l'analysant afin de lire et de comprendre le texte de l'histoire. Dans ce cas-là, la langue à apprendre est soutenue par les structures de la langue des signes et surtout la connaissance de l'alphabet manuel qui aide les enfants à construire leur connaissance des lettres, des syllabes, des bouts de phrases en français. Tout ce travail autour (grâce à) des deux langues facilite une entrée des élèves dans le monde de l'écrit.

Comment de manière individuelle les élèves utilisent-ils les deux langues? Comment se positionnent-ils par rapport aux deux possibilités langagières?

C'est à travers une analyse de répertoires bilingues développés par les élèves que nous appréhendons cette question. Il s'avère, qu'en début de l'année scolaire, tous les élèves se trouvent dans une base bilingue entre une et l'autre langue, en profitant des deux pour apprendre. À la fin de l'année, ces mêmes élèves montrent des choix plus fins entre les deux langues ou restent dans la base bilingue.

En conclusion, nos questions concernent la reconnaissance de ces répertoires bilingues d'enfants sourds comme porteurs de savoirs potentiels ; mais aussi ils se centrent sur la formation des enseignants ordinaires et spécialisés pour pouvoir mieux accueillir ces enfants.



Dr. Edyta Tominska

assume actuellement le poste de maître assistante dans l'équipe TALEs dirigée par la professeure S. Vanhulle où elle mène en collaboration avec les membres de cette équipe, des recherches sur la construction des savoirs professionnels chez les futurs enseignants dans le cadre de la formation à l'enseignement primaire. Plus particulièrement, ces recherches s'intéressent à l'émergence de la professionnalité des futurs enseignants lors des stages, où s'articulent les apports académiques de la formation avec l'expérience de la réalité du terrain pédagogique du stagiaire. La question principale porte donc sur la reconfiguration de ces savoirs hétérogènes dans une trajectoire subjective de l'étudiant alternant. En tant que chargée d'enseignement, Frau Tominska intervient aussi dans le cadre des formations à l'enseignement spécialisé, sur la thématique de la surdité (HEP BEJUNE, Université de Genève).

20 ans d'encouragement bilingue dans les écoles allemandes pour enfants avec un déficit auditif.

A l'époque de la création des premières écoles pour enfants sourds à la fin du 18^{ème} siècle, l'usage de la langue des signes, et donc de la méthode bilingue, était courant. Dans la deuxième moitié du 19^{ème} siècle, la langue des signes et les pédagogues concernés furent pratiquement bannis des écoles pour enfants déficients auditifs. C'est seulement dans les années 80 que l'on assista à un lent relâchement de l'interdiction de la langue des signes. A l'heure actuelle, les conditions de l'enseignement bilingue sont bien meilleures qu'il y a 20 ans. Une rétrospective sur les résultats des expériences pilotes menées à Hambourg et Berlin.

Johannes Hennies

Ecole supérieure de pédagogie de Heidelberg

A l'époque de la création des premières écoles pour sourds et malentendants (alors désignés comme «sourds-muets») à partir de la fin du 18^{ème} siècle, il était courant d'y employer des enseignant(e)s «sourd(e)s-muet(e)s» et d'utiliser la langue des signes dans l'enseignement. Dans la deuxième moitié du 19^{ème} siècle, la langue des signes et les pédagogues concernés furent presque entièrement bannis des écoles de langue allemande pour enfants déficients auditifs. C'est seulement dans les années 80 que l'on assista à un lent relâchement de l'interdiction de la langue des signes avec l'autorisation «officielle» d'utiliser à nouveau le

langage parlé complété (LPC) (Braun et al. 1982). C'est en 1992, à l'école pour enfants sourds de Hambourg, qu'a été menée la première expérience pilote bilingue dans le cadre de laquelle des enseignants sourds et entendants prodiguaient un enseignement commun aux élèves, tant en langue des signes allemande (DGS) qu'en langue vocale et écrite, à valeur égale.

A l'époque, l'enseignement bilingue était controversé dans le milieu de la pédagogie pour déficients auditifs et il s'est d'abord heurté à une résistance considérable. (Günther & Hennies

2011a). Il n'a donc été possible que sous la forme d'une expérience pilote accompagnée d'une évaluation scientifique. Au terme du projet pilote bilingue de Hambourg qui s'est étendu de 1992 à 2005 (Günther, 1999; Bizer & Karl, 2002; Günther & Schäfke, 2004; Schäfke, 2005) un deuxième projet pilote bilingue, également accompagné scientifiquement, a été mené à Berlin de 2001 à 2010 (Hennies, 2010; Günther & Hennies, 2011b). Ces deux projets pilotes témoignent en particulier du développement des compétences des élèves en langue écrite (lecture et écriture) et en DGS; d'autres travaux se réfèrent à l'acquisition des compétences linguistiques vocales et aux aspects socio-émotionnels de la vie de la classe.

Dans l'ensemble, les deux projets pilotes indiquent un bon développement linguistique et socio-émotionnel des élèves ayant bénéficié d'un enseignement bilingue. De nombreuses études ont démontré que les élèves sourds et malentendants sévères ayant reçu un enseignement bilingue avaient des aptitudes supérieures à celles de leurs pairs n'ayant pas suivi un enseignement bilingue, en particulier dans le développement de l'écriture et de la langue des signes. Actuellement, les conditions requises pour un enseignement bilingue dans la pédagogie pour enfants déficients auditifs sont bien meilleures qu'il y a 20 ans. A cela ont contribué, en plus des projets pilotes, la description linguistique de la DGS et sa reconnaissance par la législation allemande aux niveaux fédéral et régional. Enfin, c'est grâce au droit stipulé dans la CDPH (Nations Unies 2009) à «l'apprentissage de la langue des signes et la promotion de l'identité linguistique des personnes sourdes» (Art. 24 (3b)) que le droit des enfants sourds et malentendants à une éducation bilingue a été confirmé, aussi bien dans les écoles spécialisées que dans les écoles régulières inclusives.



Dr. Johannes Hennies

est titulaire de la chaire de pédagogie pour les personnes présentant des difficultés de langage à l'École supérieure de pédagogie de Heidelberg pour le semestre d'été 2013. De 2009 à 2012, il a été assistant scientifique à la clinique universitaire d'Eppendorf à Hambourg. Depuis 2010, il mène également des recherches scientifiques à l'Université de Brême. Ses travaux et domaines de recherche portent sur l'acquisition du langage et la pédagogie auprès d'enfants présentant des difficultés de langage et souffrant d'une déficience auditive ainsi que sur la pédagogie inclusive et la didactique. M. Hennies est également le deuxième président du Deutscher Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik e.V. (DFGS) (Association allemande de la pédagogie pour sourds et malentendants) et il collabore à la revue ‚hörgeschädigte kinder - erwachsene hörgeschädigte‘ (enfants déficients auditifs - déficients auditifs adultes). Depuis 2012, il est membre de l'organe consultatif pour l'European Journal of Special Needs Education et de nombreuses autres associations.

Langue parlée et/ ou langue des signes chez les enfants porteurs d'un implant cochléaire.

Né dans un environnement de personnes sourdes communiquant en langue des signes, Gottfried Diller peut parler du bilinguisme d'égal à égal. Il se penche sur des modèles bilingues différenciés, compte tenu de l'influence exercée par l'implant cochléaire (IC) et dans le contexte de classes scolaires souvent hétérogènes tant au sein d'écoles pour sourds et malentendants que dans des écoles inclusives. L'auteur appelle de ses vœux une «voie bilingue» en tant qu'option scolaire qui prévoit, dans des conditions bien définies, l'acquisition consécutive et équilibrée du bilinguisme.

Gottfried Diller

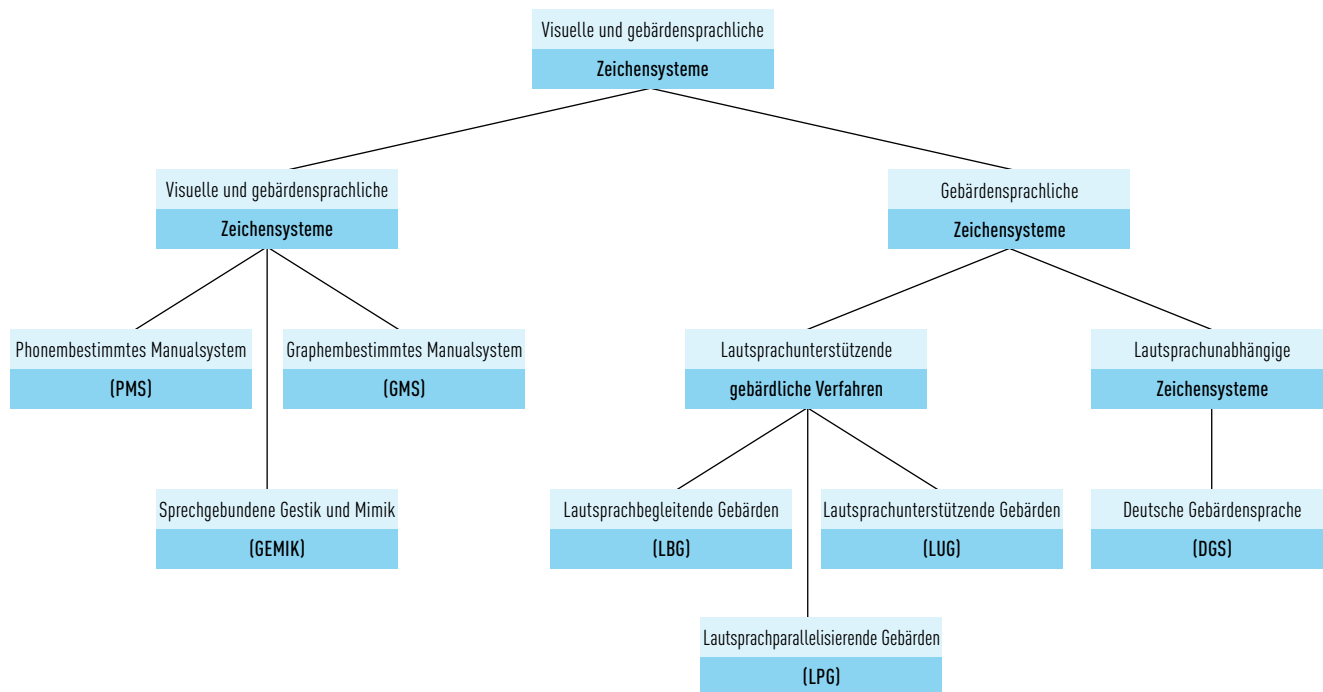
Ecole supérieure de pédagogie de Heidelberg

Depuis qu'elle existe, la pédagogie des déficients auditifs soulève questions et discussions. Néanmoins, la signification de certains des arguments brandis aujourd'hui encore doit être réadaptée aux possibilités ouvertes désormais aux sourds et aux malentendants.

«On entend ici par surdité une variation de la vie humaine intéressante, passionnante même. Elle enrichit d'une dimension importante notre connaissance de ce que signifie être humain. Pour parvenir à un tel point de vue, il faut avoir vécu une exp -

rience élémentaire et remplir une condition non moins élémentaire: avoir communiqué avec des interlocuteurs sourds d'égal à égal, c'est-à-dire qu'il faut impérativement maîtriser la langue de personnes sourdes et malentendantes, la langue des signes ou, plus exactement encore, la langue des signes allemande (DGS)» (Eichmann et. al 2012).

Pour moi dont les parents, deux oncles, un frère et une belle-s eur sont ou étaient sourds, dont la langue familiale était la langue des signes et qui ai appris la langue parlée avec l'aide de



systems de signes visuels et langue des signes (Diller et al., 2011)

mes grands-parents, je revendique ce rapport d'égalité. Pour moi, la reconnaissance, l'estime et le respect de la forme de vie choisie par les adultes déficients auditifs relèvent de l'évidence et font partie intégrante de ma propre identité. Cependant, plutôt que de parler de ma vision personnelle, j'aimerais aborder ce sujet dans une perspective scientifique. En me penchant d'abord sur l'histoire de l'enseignement des personnes déficientes auditives. Car la manière d'appréhender les sourds et les malentendants a évolué au cours des siècles. De l'Antiquité au début du XIXe siècle, on les désignait par l'expression «sourds-muets». Pendant plusieurs millénaires, on a considéré qu'une déficience moyenne à profonde et que la surdité traitées par des moyens médicaux (médicaments, opérations) ou techniques ne pouvaient que de façon très restreinte permettre à ces personnes d'entendre suffisamment bien pour pouvoir acquérir la langue orale naturellement. Ce n'est qu'aux XIXe et XXe siècles qu'ont été découverts les moyens médicaux, techniques et pédagogiques d'activer les capacités auditives existantes et de les exploiter. Le développement de l'implant cochléaire représenta à cet égard une avancée significative. Ainsi, au XXIe siècle, entendre n'est-il plus une utopie même lorsqu'une surdité a été diagnostiquée.

L'on ne peut donc plus parler d'inaptitude à apprendre la langue parlée pour cause d'incapacité auditive. Si le processus d'acquisition de la langue parlée est rendu difficile, les causes peuvent être de nature inter- ou intra-individuelles. Il s'agit donc désormais d'inclure ces nouveaux aspects dans la discussion relative à l'importance de la langue des signes dans l'éducation des enfants dont la déficience auditive a été diagnostiquée. Au cours des dernières décennies en particulier, la communauté sourde considérait la surdité comme une forme de vie, indépendamment de la perte de l'audition. La langue des signes constitue un

vecteur identitaire essentiel de la communauté des sourds. A l'heure actuelle, ce sujet donne lieu à moult discussions et prises de position. Afin de prévenir tout malentendu sur la forme et le fond, il convient avant tout de clarifier ce que l'on veut dire par «signes» et «langue des signes». Car la langue des signes est souvent évoquée sans qu'il soit précisé à quoi l'on pense. L'on peut constater avec Eichmann et al. (2012) et définir comme un «état de l'art» que: «La notion de ,langue des signes allemande' et son abréviation DGS sont apparues pour la première fois au début des années 1980 par analogie avec la langue des signes américaine (ASL) et se sont établies avec une prise de conscience croissante une dizaine d'années plus tard seulement dans les réalités linguistiques. «It is safe to say that the academic world is now convinced that sign languages are real languages in every sense of the term» (Sandler, Lillo-Martin, 2001).

A part le fait que pour la langue parlée et la langue des signes, l'on établit une distinction entre un système de signes perçus sur le plan auditif ou visuel, le schéma ci-dessous montre que pour les signes visuels, il existe également une différence entre les systèmes de signes en langue des signes d'une part et les signes n'appartenant pas à la langue des signes d'autre part.

Dans la réflexion sur l'acquisition de deux langues, il y a lieu d'inclure les connaissances théoriques sur l'acquisition du bilinguisme. En effet, la compétence linguistique bilingue dépend en partie du mode d'acquisition. Les processus d'assimilation d'une deuxième langue se subdivisent de la façon suivante:

- Acquisition simultanée d'une deuxième langue dans l'enfance (cf. Dieser, 2009)
- Acquisition consécutive/séquentielle d'une deuxième langue dans l'enfance (cf. Klein, 1987),

- Acquisition consécutive, non guidée, d'une deuxième langue tôt et tard (cf. id.)
- Acquisition guidée et non guidée d'une deuxième langue (cf. - id.)

Il a souvent été observé que l'acquisition de la langue des signes se déroule de façon non guidée. En règle générale, l'acquisition guidée de la deuxième langue s'effectue dans un contexte scolaire et se retrouve dans des modèles d'école bilingue, qui proposent deux langues parlées.

La langue est représentée dans le système nerveux central. Des résultats de recherches réalisées sur le développement intermodal des systèmes neuronaux sous influence auditive ou visuelle démontrent à quel point l'apprentissage bimodal des langues peut s'avérer problématique.

A ce sujet, Sharma (2007) constate: «Taken together these results suggest that in late-implanted children, input, via a cochlear implant into a reorganized cortex, may lead to a new competition for resources resulting in abnormal sensory perception skills, atypical responses to multisensory input, and a general sluggishness of systems». (op.cit., p. 498)

Dans une école pour enfants déficients auditifs l'on retrouve fréquemment au sein d'une même classe des élèves

- dont les parents sont sourds et qui disposent de bonnes connaissances de la langue des signes,
- qui disposent de bonnes connaissances de la langue des signes, qu'ils utilisent pour soutenir/accompagner la langue parlée,
- sans connaissances de la langue des signes,
- dotés de bonnes connaissances de la langue parlée,
- dont les connaissances de la langue parlée sont limitées.

En général, la composition de ces classes est hétérogène sur les plans oral et auditif. Cette situation contredit néanmoins la revendication théorique du débat sur le bilinguisme. Lorsqu'il est question d'apprendre deux langues, il serait souhaitable que l'on s'appuie sur le savoir pédagogique en matière d'acquisition du bilinguisme. Si l'objectif de l'enseignement consiste à développer les aptitudes communicatives des élèves déficients auditifs selon leurs capacités, des concepts d'écoles bilingues tels qu'ils existent dans les écoles de l'enseignement général pourraient tout à fait fournir une orientation.

Le principe suivant devrait toutefois être pris en compte: «une personne, une langue» (Ronjat, 1913). Il peut signifier aussi «une matière, une langue». Dans les faits, cela voudrait dire qu'il existe des écoles pour enfants déficients auditifs proposant en option un «cursus bilingue», c.-à-d. que l'enseignement y est dispensé par des enseignants qualifiés uniquement en langue des signes dans certaines matières, et uniquement en langue parlée dans d'autres matières, par d'autres enseignants, par ex. selon le modèle de l'apprentissage successif des langues. A condition qu'au début de leur scolarité, les élèves disposent de connaissances avoisinant celles d'une langue maternelle. Compte tenu de la déficience auditive, il va de soi que les écarts entre les performances doivent être compensés par des cours d'appui.



Le professeur Gottfried Diller

est depuis 2006 doyen de la Faculté de sciences de l'éducation à l'Ecole supérieure de pédagogie de Heidelberg. Depuis 1994, il dirige le Cochlear Implant Centrum (CIC) Rhein-Main à Friedberg/Hessen, et depuis 1993 il est professeur de didactique des spécialisations en pédagogie des sourds et malentendants à l'Ecole supérieure de pédagogie de Heidelberg. Dans l'intervalle il a dirigé de 2002 à 2006 l'Institut de pédagogie spécialisée à la HEP Heidelberg, et a assumé la direction, de 1990 à 1993, de la Johannes-Vatter-Schule, école pour les enfants sourds à Friedberg/Hessen. Ses priorités de travail et de recherche sont la promotion de la perception auditive, l'intégration – l'inclusion, la pédagogie de l'audiologie, la rééducation avec l'implant cochléaire ainsi que l'histoire de la didactique de la pédagogie pour personnes malentendantes. Le professeur Dr. Gottfried Diller a plus de 100 publications scientifiques à son actif.

«Le bilinguisme n'est pas
un risque, mais un
moyen d'éviter les écueils.»

«Comment le bilinguisme
fonctionne-t-il en classe?»

Implant cochléaire: l'oreille interne artificielle dans une perspective culturelle.

Le vieux proverbe «Le bonheur des uns fait le malheur des autres» s'applique aussi au domaine de l'implantation cochléaire. En effet, ce que certains percevaient comme une libération a longtemps été rejeté par d'autres – des organisations de sourds et malentendants par exemple. Mais un changement culturel se met en place. Des deux côtés heureusement, des audacieux ont trouvé la voie pour éviter l'impasse imminente. Aujourd'hui, l'IC fait partie intégrante du concept idéologique bilingue non idéologique.

Mattheus W. Vischer

Inselspital à Berne

La possibilité fascinante de rendre une faculté d'audition à des personnes devenues sourdes grâce à l'implant cochléaire, voire de permettre à des enfants nés sourds d'acquérir l'ouïe et la parole, inspire et enthousiasme tant les ORL que les ingénieurs depuis plus de 30 ans. Les progrès réalisés dans ce domaine comptent sans nul doute parmi les plus grands succès de la médecine moderne. Pourtant, le vieux proverbe «Le bonheur des uns fait le malheur des autres» s'applique ici aussi. Car cette réussite spectaculaire, fruit de l'alliance de la technique et de l'otologie, n'a pas suscité la joie et l'approbation de tous. Il y a

quelques années encore, organisations et fédérations de sourds et malentendants ne faisaient pas mystère de leur hostilité. Affichant un rejet sans équivoque, elles ont combattu parfois même avec véhémence l'implantation cochléaire et tout ce qui s'y rattachait. Ces conflits illustrent clairement la culture de communication à l'époque totalement sous-développée entre les personnes concernées et la soi-disant aide spécialisée. Alors que les médecins et les ingénieurs estimaient légitime leur volonté de décider pour les personnes sourdes et malentendantes de ce qui est bon et nécessaire pour elles, celles-ci se voyaient tout à

coup privées de leur libre arbitre, ne se sentaient pas prises au sérieux – pas étonnant – et commencèrent à se défendre avec vigueur. Elles craignaient pour la pérennité de leur culture, construite contre vents et tempêtes tout au long de nombreuses décennies, à une époque où aucune alternative ne s'offrait aux personnes ayant perdu l'ouïe suite à une maladie ou à un accident, ou nées avec une surdité. Heureusement, des deux côtés, des audacieux ont trouvé la sortie de l'impasse. Aujourd'hui, les personnes souffrant d'une déficience auditive reconnaissent les avantages de l'oreille artificielle grâce à l'implant cochléaire. Elles s'ouvrent franchement à cette grande conquête, sans pour autant devoir se sentir privées de leur identité de personnes sourdes. Aujourd'hui, nous nous en réjouissons, les médecins et les ingénieurs peuvent accomplir leur travail dans un esprit respectueux et philanthropique.

Alors qu'en est-il à l'heure actuelle de l'implantation cochléaire? Elle constitue l'intervention standard lors de surdité innée ou acquise suite à une maladie ou à un accident, et compte parmi les prestations obligatoires des caisses-maladie et de l'assurance sociale en Suisse. Le dépistage auditif des nouveau-nés permet d'identifier une déficience dès les premières semaines de vie de sorte qu'au besoin, l'implantation cochléaire peut avoir lieu très tôt. De grandes études prouvent de manière impressionnante que les enfants en bas âge obtiennent des résultats bien meilleurs lorsqu'ils ont bénéficié d'un IC avant l'âge de 18 mois, en comparaison avec un groupe d'enfants de 18 à 36 mois. L'horizon temporel est beaucoup moins critique lorsque la surdité est acquise, car les personnes qui ont entendu s'habituent rapidement aux nouvelles sensations auditives et l'on obtient en général d'excellents résultats dans un laps de temps de 6 mois. Les implants cochléaires des quatre grands fabricants sont des produits médicaux sophistiqués et techniquement fiables. Les différences techniques permettent aux spécialistes de l'IC d'individualiser le traitement en fonction des circonstances particulières telles que la taille de la cochlée ou le type et l'évolution de la perte de l'audition, et l'ampleur de l'audition résiduelle. Enfin, les différences de design de la construction permettent aux personnes directement concernées de choisir selon leur goût.

Et que nous réserve l'avenir? Un IC pour les personnes sourdes d'une oreille? Cette option prometteuse est examinée avec minutie dans quelques centres d'IC pour les porteurs d'IC dont la seconde oreille entend encore assez bien, dont l'audition est «normale», et pour les porteurs d'IC malentendants de l'autre oreille, qui portent un appareil auditif. Le développement des algorithmes de stimulation représente lui aussi un objectif très ambitieux puisqu'il vise à ce que l'écoute musicale redevienne agréable. Par ailleurs, les fabricants d'IC rivalisent d'ingéniosité pour le progrès technique et travaillent d'arrache-pied sur un IC implantable en totalité, qui ne se verrait plus du tout de l'extérieur. Il nous tarde...



Dr. med. Mattheus W. Vischer

travaille depuis plus de 20 ans au service d'implantation cochléaire à Berne. Chargé par l'Université de Berne d'une mission d'enseignement en oto-rhino-laryngologie, il transmet des connaissances à des étudiants en médecine à l'Hôpital de l'île à Berne, il enseigne en tant que maître-assistant à de futurs acousticiens/ennes à l'Académie pour l'acoustique audiolgogique à Oerlikon, et à des étudiants en logopédie / orthophonie à la Haute école pédagogique de Lausanne. Au préalable, il avait étudié l'électrophysiologie de la stimulation électrique artificielle du nerf auditif au cours d'expériences réalisées lors de séjours de recherche à la Juntendo University de Tokyo et à la Harvard Medical School de Boston. Deux projets du Fonds national suisse de la recherche scientifique conduits sous sa direction ont permis de poursuivre les travaux scientifiques sur la voie auditive.

Un enseignement bilingue dans une «école pour tous»?

Le bilinguisme constitue une ressource socio-émotionnelle, tant pour les personnes déficientes auditives considérant la langue des signes comme leur langue maternelle que pour celles privilégiant la communication vocale et utilisant la langue des signes comme alternative dans des situations de communication difficiles. Or, la poursuite du projet bilingue nécessite l'instauration de normes de qualité qui ne peuvent cependant être appliquées sans incidence financière. L'avenir nous dira si „l'école inclusive pour tous“ peut devenir réalité ou si elle demeure une utopie.

Claudia Becker

Université Humboldt à Berlin

Au cours des trente dernières années, de gros efforts ont été entrepris dans bon nombre de pays d'Europe pour introduire des concepts d'enseignement bilingue au sein des écoles spécialisées pour enfants déficients auditifs. Ce processus, qui a notamment fait l'objet de discussions intenses, a nécessité à plusieurs endroits un travail intensif de persuasion ainsi que d'importantes restructurations dans les écoles et la formation des enseignants. Malgré de nombreux succès, ce développement est aujourd'hui encore loin d'avoir abouti et déjà, nous devons faire face à un nouveau défi majeur: dans la discussion sur l'objectif de participation sociale dans notre société, le modèle d'une

école commune pour les enfants porteurs ou non d'un handicap est devenu le point de mire de la politique sociale et de l'éducation. Le modèle d'un enseignement commun est-il compatible avec les concepts d'encouragement bilingue?

En fait, jusqu'ici la participation à un enseignement commun est la plupart du temps liée au choix d'une orientation exclusivement vocale. Ceci explique le prix élevé à payer pour l'intégration scolaire: on renonce non seulement à la langue des signes mais les moyens spéciaux pour soutenir le développement socio-émotionnel ne sont souvent pas proposés de manière systématique.

La fréquentation d'une école spécialisée constitue souvent un deuxième choix pour ceux qui ne parviennent pas à suivre la voie vocale et est à nouveau - ou demeure - liée à la crainte que la langue des signes entraîne la ségrégation.

Aujourd'hui, il est cependant prouvé que des compétences bilingues et des ressources socio-émotionnelles variées favorisent, et même parfois permettent, la participation sociale et l'autonomie des personnes déficientes auditives. La langue des signes (avec ou sans interprète) offre notamment un accès sans barrière à la formation universitaire et garantit l'égalité des chances dans la vie professionnelle lorsque, malgré l'utilisation des dernières technologies, la communication se limite à l'oral dans les séminaires ou les réunions. Elle révèle en outre des ressources sociales additionnelles par le soutien dans la communauté des sourds. Ceci s'applique tant aux personnes déficientes auditives considérant la langue des signes comme leur langue maternelle qu'à celles privilégiant la communication vocale et utilisant la langue des signes comme alternative dans des situations de communication difficiles. Les signataires de la Convention de l'ONU sur les droits des personnes handicapées ont reconnu la fonction inclusive de la langue des signes et donc consenti, non seulement au droit à une école inclusive, mais également au droit à la langue des signes.

Mais les enfants déficients auditifs peuvent-ils acquérir des compétences bilingues et biculturelles dans une „école pour tous“? Les élèves entendants sont-ils prêts à apprendre la langue des signes? La société est-elle disposée à financer des interprètes en langue des signes et des enseignants compétents en langue des signes dans une école commune? Ou alors les acquis, obtenus avant tout par les personnes déficientes auditives elles-mêmes, menacent-ils d'être noyés dans un enseignement commun? En d'autres mots: l'éducation bilingue constitue-t-elle l'un des cas limite de l'école inclusive? Ou à l'inverse: le concept d'une éducation bilingue est-il voué à l'échec car il n'est pas applicable dans une école inclusive?

Dans le débat sur les écoles inclusives, le danger subsiste que les besoins particuliers des personnes souffrant d'une déficience auditive soient oubliés. Il est donc nécessaire d'instaurer des normes de qualité pour la formation des enfants déficients auditifs s'appliquant à tous les établissements (Becker, 2012). Parmi ces normes, on peut citer

- l'encouragement, dès l'éducation précoce, au développement d'une compétence de communication complètement bilingue,
- la garantie de la participation active à l'enseignement et à la vie de toute la classe,
- la possibilité d'une formation complète qui tienne compte des effets du handicap de l'ouïe sur le processus d'apprentissage et
- le soutien du développement socio-émotionnel, notamment par l'incitation aux discussions sur le handicap de l'ouïe et à la création de contacts avec les pairs.

Afin de garantir ce niveau de qualité, il est nécessaire de disposer d'une grande variété de compétences spécialisées consultables dans chaque établissement d'enseignement. Il s'agit notamment de compétences en

- communication (langue vocale, langue des signes, autres moyens de communication),
- audiologie pédagogique,
- didactique des langues (langue vocale, langue des signes, plurilinguisme),
- promotion du développement socio-émotionnel,
- didactique et méthodique dans le contexte des handicaps de l'ouïe,
- diagnostic et
- conseil.

Comment peut-on appliquer ces normes de qualité? La diversité des besoins des enfants et de leurs familles nécessite dans la pratique des solutions variées. Ainsi, il peut être parfois judicieux - le cas échéant de façon temporaire seulement - qu'un enfant soit scolarisé dans un centre de compétences où, dans un petit groupe de pairs, il trouve un environnement (signé-) vocal, dans lequel il peut développer la langue. D'autres modèles peuvent être des classes dans lesquelles des groupes d'enfants entendants et déficients auditifs suivent le même enseignement bilingue. Ceux-ci peuvent être appliqués dans des écoles à orientation spécifique sous forme de classes inclusives dans le cadre d'un centre de compétences ou de classes inclusives externes. Les premiers essais d'éducation bilingue dans l'enseignement commun ont été couronnés de succès (Krausneker, 2004; Kramreiter, 2011). Nous ne savons pas encore quelle forme d'enseignement contribue de manière plus effective à un renforcement des moyens d'action et à la participation sociale. Cependant, nous pouvons déjà affirmer que tous ces modèles ne peuvent être appliqués sans incidence financière et qu'ils requièrent à plusieurs endroits une approche différente de la part des parties prenantes. Ainsi, l'expérimentation de nouveaux concepts nécessite, en plus des ressources humaines et financières, la volonté des autorités scolaires et de tous les parents, beaucoup de créativité et avant tout du calme et du temps. La scolarisation inclusive avec la langue des signes constituera donc l'un des points cruciaux qui démontreront si le concept d'une école pour tous est réaliste ou s'il demeure une utopie.



La professeure Claudia Becker

dirige depuis 2011 la section Pédagogie en langue des signes et auditive auprès de l'Université Humboldt à Berlin. Auparavant, elle a obtenu son grade de docteur à l'Université de Cologne où elle mena des travaux scientifiques de 1995 à 2001. Parmi ces travaux et domaines de recherche, on peut citer l'éducation et la formation bilingue des enfants déficients auditifs, l'acquisition de compétences discursives en langue des signes allemande, la linguistique de la langue des signes et la communication des personnes malentendantes. Madame Becker est également directrice de l'Institut Quint qui offre des consultations et des séminaires pour les adultes déficients auditifs et leur entourage entendant.

Le droit de l'enfant sourd à grandir bilingue.

L'essai visionnaire du prof. dr. François Grosjean a été traduit en plus que 30 langues, y compris en arabe, hollandais, philippin, hindi, japonais, swahili et ourdou, ainsi qu'en plusieurs langues des signes. Nous proposons son texte dans cette publication afin de documenter l'actualité, la nécessité et la valeur immuable de ses affirmations.

François Grosjean

Université de Neuchâtel

Ce petit texte résume les réflexions de l'auteur ces dernières années sur le bilinguisme et la surdité. Souvent ceux qui entourent les enfants sourds (parents, médecins, orthophonistes, éducateurs, etc.) ne les perçoivent pas comme de futurs individus bilingues et biculturels. C'est avec ces personnes à l'esprit que ce texte a été rédigé. L'auteur tient à remercier les collègues et amis suivants pour leurs commentaires et suggestions constructives: Robbin Battison, Penny Boyes-Braem, Eve Clark, Lysiane Grosjean, Judith Johnston, Harlan Lane, Rachel Mayberry, Lesley Milroy, Ila Parasnis et Trude Schermer.

Tout enfant sourd, quel que soit son degré de perte auditive, a le droit de grandir bilingue. Afin d'atteindre pleinement ses capacités cognitives, linguistiques et sociales, et comme le montre la recherche depuis de nombreuses années, cet enfant aura le plus souvent besoin de connaître et d'utiliser deux langues, la langue des signes et la langue orale (sous sa forme écrite, et si possible parlée).

Ce que l'enfant doit pouvoir accomplir avec le langage.

Grâce au langage, l'enfant sourd, comme l'enfant entendant, doit pouvoir accomplir un certain nombre de choses:

1. Communiquer le plus tôt possible avec ses parents et sa famille. Dès les premiers moments de la vie, le jeune enfant entendant commence à acquérir le langage, à condition qu'il y soit exposé et qu'il puisse le percevoir. C'est grâce à ce langage précoce que s'établissent des liens personnels et affectifs entre les parents et l'enfant. Ce qui est vrai pour l'enfant entendant doit l'être aussi pour l'enfant sourd. Il doit pouvoir communiquer pleinement avec ses parents à l'aide d'une langue naturelle. Cette interaction doit commencer le plus tôt possible afin que des liens affectifs et sociaux se construisent, de part et d'autre, entre l'enfant et ses parents.
2. Se développer cognitivement dès le plus jeune âge. Avec l'aide du langage, l'enfant va développer les capacités cognitives qui sont indispensables à son développement: raisonnement, abstraction, mémorisation, etc. L'absence de langage, ou la présence d'un langage mal perçu et non naturel, aura un impact néfaste sur le développement cognitif de l'enfant.
3. Acquérir des connaissances par le biais du langage. C'est en grande partie par le biais du langage que l'enfant acquerra la connaissance du monde. La communication avec ses parents et ses proches, avec d'autres adultes et enfants, permettra l'acquisition et la transmission des savoirs. Ceux-ci, quant à eux, formeront la base indispensable aux activités scolaires. De plus, ils faciliteront à leur tour la compréhension du langage, car il n'y a pas de réelle compréhension sans connaissance du monde.
4. Communiquer pleinement avec le monde environnant. L'enfant sourd, comme l'enfant entendant, doit pouvoir communiquer pleinement avec ceux qui l'entourent (parents, frères et sœurs, autres enfants, enseignants, adultes, etc). Il doit pouvoir le faire avec un taux de communication optimal et dans la langue la plus appropriée à la situation. Dans certains cas, ce sera la langue des signes, dans d'autres la langue orale sous ses différentes modalités, et parfois même les deux langues en alternance.
5. S'acculturer dans les deux mondes qui seront les siens. L'enfant sourd doit peu à peu devenir membre des deux mondes auxquels il appartient. Il faut qu'il s'identifie, au moins en partie, au monde entendant, celui de ses parents et de sa famille dans la plupart des cas. Mais il doit aussi pouvoir entrer en contact avec le monde des sourds le plus rapidement possible. L'enfant doit pouvoir se sentir à l'aise dans ces deux mondes et s'identifier à eux, quel que soit le degré de cette identification. Il faut tout faire pour que la découverte de ces deux mondes ait lieu de manière précoce et que l'intégration dans ceux-ci se fasse sans difficulté.

La seule manière d'y arriver: le bilinguisme.

Le bilinguisme langue des signes - langue orale semble être la seule voie ouverte pour apporter à l'enfant sourd une communi-

cation précoce avec ses parents, un développement cognitif optimal, une acquisition de la connaissance du monde, un contact linguistique avec le monde environnant, ainsi qu'une acculturation dans le monde des sourds et dans celui des entendants.

Quel type de bilinguisme?

Le bilinguisme recherché sera un bilinguisme qui concerne la langue des signes et la langue orale (dans sa forme écrite, et si possible, parlée). Certes, ces deux langues joueront un rôle différent selon l'enfant (dominance de la langue des signes chez certains, dominance de la langue orale chez d'autres, équilibre entre les deux pour quelques-uns). De plus, il faut s'attendre à différentes sortes de bilinguisme car les types de surdités rencontrés sont différents et le contact entre ces deux langues est complexe (quatre modalités, deux systèmes de production et deux de perception). Ceci dit, la plupart des enfants sourds sont destinés à être bilingues et biculturels, comme l'est d'ailleurs environ la moitié de la population du monde. A l'instar d'autres enfants bilingues, ils se serviront de deux langues dans la vie quotidienne et appartiendront à deux mondes - dans ce cas-ci, le monde des sourds et des entendants.

Le rôle de la langue des signes?

La langue des signes doit être la première langue (ou une des deux premières langues) chez les enfants ayant une forte perte auditive. C'est une langue naturelle d'une richesse incontestable et d'une capacité de communication totale. Contrairement à la langue orale, elle permet une communication précoce et optimale entre les parents et le très jeune enfant (à condition que ceux-ci l'acquière le plus tôt possible), elle stimule un développement cognitif et social rapide, sert d'instrument pour l'acquisition de la connaissance du monde, et elle permettra à l'enfant de s'acculturer dans le monde des sourds (l'un de ses deux mondes) lorsqu'il sera mis en contact avec celui-ci. De plus, la langue des signes permettra une acquisition plus aisée de la langue orale que ce soit sous sa forme orale ou écrite. En effet, avoir une langue bien ancrée facilite grandement l'acquisition d'une autre langue (que la première langue soit une langue orale ou une langue des signes). Enfin, la langue des signes est une garantie que l'enfant aura au moins une langue bien établie, car il est bien connu que le niveau atteint en langue orale n'est souvent pas satisfaisant, quels que soient les efforts prodigués et les moyens technologiques récents utilisés. Attendre plusieurs années pour atteindre un certain niveau en langue orale, sans donner à l'enfant pendant ce temps la langue qui lui convient parfaitement dès le plus jeune âge, à savoir la langue des signes, c'est risquer un retard linguistique, cognitif, affectif et social chez cet enfant.

Le rôle de la langue orale?

Etre bilingue signifie connaître et utiliser deux ou plusieurs langues. L'autre langue de l'enfant sourd sera donc la langue orale, sous sa forme parlée et/ou écrite. Cette langue est celle de l'autre monde auquel appartient l'enfant sourd, le monde des entendants, celui de ses parents, de ses frères et sœurs, de sa famille, et de ses futurs camarades. Si des membres de son entourage ne connaissent pas la langue des signes, il est indispensable que l'enfant puisse communiquer avec eux, au moins en partie,

par le biais de la langue orale. Cette langue, dans sa modalité écrite en particulier, sera également le conduit des nombreuses connaissances qui seront acquises d'abord à la maison et, plus tard, à l'école. L'avenir de l'enfant sourd, sa réussite scolaire et, par la suite, son épanouissement professionnel dépendront en grande partie d'une acquisition réussie de la langue orale, tout au moins dans sa modalité écrite et si possible parlée.

Conclusion.

Il est de notre devoir de permettre à l'enfant sourd d'acquérir deux langues, la langue des signes (comme première langue chez l'enfant ayant une forte perte auditive) et la langue orale. Pour ce faire, l'enfant doit entrer en contact avec des utilisateurs des deux langues et doit sentir le besoin de se servir des deux. Miser sur la seule langue orale en se basant sur les avancées technologiques récentes, c'est parier sur l'avenir de l'enfant. C'est prendre de trop grands risques quant à son développement humain, c'est mettre en danger son épanouissement personnel, et c'est nier son besoin d'acculturation dans les deux mondes qui sont les siens. Quoiqu'il fasse à l'avenir, quel que soit le monde qu'il choisisse en définitive (au cas où il ne choisirait qu'un des deux), un bilinguisme précoce lui donnera plus de garanties pour l'avenir que le seul monolinguisme. On ne regrette jamais de connaître trop de langues; on peut regretter amèrement de ne pas en connaître assez, surtout si son propre développement en dépend. L'enfant sourd a le droit de grandir bilingue; il est de notre devoir de faire en sorte qu'il puisse le faire.



François Grosjean

est professeur émérite auprès de l'Université de Neuchâtel, où il a créé le laboratoire d'élaboration du langage. Prof. Grosjean a débuté sa carrière scientifique à Paris, qu'il a quittée en 1974 pour se rendre à l'Université Northeastern de Boston (USA), où il était actif dans l'enseignement et la recherche dans le domaine de la psycholinguistique. Pendant ce temps, il a entretenu des liens étroits avec le laboratoire pour le langage et la communication auprès du fameux MIT (Massachusetts Institute of Technology). Prof. Grosjean a enseigné également aux universités de Bâle, Zurich et Oxford. En outre, il a fondé en 1998 la revue «Bilingualism: Language and Cognition» (Cambridge University Press). Ses champs d'intérêts vont de la perception à l'élaboration, la production et la compréhension du langage, en passant par le bilinguisme et le biculturalisme, la langue des signes et le bilinguisme des sourds et de nombreux autres domaines de recherche dans lesquels son rôle de précurseur est mondialement reconnu.

«Implant cochléaire et bilinguisme ne sont pas incompatibles. Ils sont même complémentaires.»

«bilinguisme et inclusion – obstacle ou chance?»

Bibliographie

Panoramique

Diller, G., Graser, P. Entwicklung der Schriftsprachkompetenzen bei Kindern mit CI. In: Hörgeschädigtenpädagogik, Nr. 3, Jahrgang 64 (Teil 1), Nr. 1, Jahrgang 65 (Teil 2), Nr. 2, Jahrgang 66 (Teil 3), Median-Verlag, Heidelberg, 2010–2012.

TOMINSKA

Emmorey, K., Borinstein, H. B., Thompson, R., Gollan, T. H. (2008). Bimodal bilingualism. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(1, March 2008), 43–61.

Estève, I. (2011). Approche bilingue et multimodale de l'oralité chez l'enfant sourd. Outils d'analyses, socialisation, développement. Thèse de doctorat en Sciences du langage, spécialité : langage et surdité, Université Stendhal – Grenoble 3, Grenoble.

Evans, C. J. (2004). Litteracy Development in Deaf Students: Case Studies in Bilingual Teaching and Learning. *American Annals of The Deaf*, 149(1), 17–27.

Lüdi, G. & Py, B. (2003).  tre bilingue (3 me  d.). Berne : Peter Lang.

Makdissi, H., Boisclair, A., Sirois, P. (Ed.) (2010). La littératie au préscolaire. Une fenêtre ouverte vers la scolarisation. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Mayer, C. (2007). What Really Matters in the Early Literacy Development of Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 12 (4, Fall 2007), 411–431.

Millet, A., Estève, I. (2010). Transcrire et annoter la multimodalité: quand les productions des enfants sourds r -interrogent les outils d'analyse. *LIDIL*, 42, 9–33.

Moore, D. (2006). Plurilinguismes et  cole. Paris: Didier.

Mugnier, S. (2010). Mise en lumière de stratégies interactives au sein d'une classe d'enfants sourds. Paper presented at the Colloque International « Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes », Lyon.

CD-Rom retrieved from Muselman, C. (2000). How Do Children Who Can't Hear Learn to Read an Alphabetic Script? A Review of the Litterature on Reading. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 9–31.

Niederberger, N. (2004). Capacités langagi res en langue des signes française et en français écrit chez l'enfant sourd bilingue: quelles relations? Docteur es psychologie Thèse en psychologie, Université de Genève, Genève.

Prinz, P. M., Strong, M. (1998). ASL Proficiency and English Literacy within a Bilingual Deaf Education Model of Instruction. *Topics in Language Disorders*, 18(4).

Schirmer, B., McGough, S. (2005). Teaching Reading to Children Who Are Deaf: Do the Conclusions of the National Reading Panel Apply? Review of Educational Research, 75(1), 83–117.

Schirmer, B. R., Williams, C. (2003). Approaches to Teaching Reading. In M. Marschark, Spencer, P. E., (Ed.), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education* (pp. 110–122). New York: Oxford University Press.

Strong, M., Prinz, P. (2000). Is American Sign Language Skill Related to English Literacy? In C. Chamberlain, Morford, J. P., Mayberry, R. I. (Ed.), *Language Acquisition by Eye* (pp. 131–142). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Tominska, E. (2011). Microgen ses didactiques en situation de lecture interactive dans une classe bilingue pour jeunes sourds. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève. [Accessible sur : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17261>]

Williams, C. (2004). Emergent Literacy of Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(4), 352–365.

HENNIES

Bizer, S. und Karl, A.-K. (2002). Entwicklung eines Wortschatztests für gehörlose Kinder im Grundschulalter in Laut-, Schrift- und Gebärdensprache [E-Dissertation]. Hamburg: Université Hamburg. Unter: http://www.sub.uni-hamburg.de/opus/frontdoor.php?source_opus=881 [ges. am 6.5.2006].

Braun, A., Donath, P., Gast, R., Keller, A., Rammel, G. und Tigges, J. (1982). Kommunikation mit Gehörlosen in Lautsprache und Gebärde. München: Bundesgemeinschaft der Elternvertreter und Förderer Deutscher Gehörlosenschulen [«Münchner Geb rdenpapier»].

Günther, K.-B. (1999). Bilingualer Unterricht mit gehörlosen Grundschulern: Zwischenbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch. Hamburg: hörgeschädigte kinder.

Günther, K.-B. und Schäfke, I. (2004). Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen: Abschlussbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch. Hamburg: Signum.

Günther, K.-B. und Hennies, J. (2011a). «Bilinguale Bildung in Gebärden-, Schrift- und Lautsprache gehörloser und hochgradig schwerhöriger Schüler in Deutschland: Ein Rest mee aus der Sicht der Begleitforschung nach 20 Jahren». In: hörgeschädigte kinder – erwachsene hörgeschädigte kinder 48:1, 34–46.

Günther, K.-B. und Hennies, J. (2011b/Hg.). Bilingualer Unterricht in Gebärden-, Schrift- und Lautsprache mit hörgeschädigten Schülerinnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. Hamburg: Signum.

Hennies, J. (2010). Lesekompetenz gehörloser und schwerhöriger SchülerInnen: Ein Beitrag zur empirischen Bildungsforschung in der Hörgeschädigtenpädagogik. [E-Dissertation]. Berlin: Humboldt-Université zu Berlin. <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/hennies-johannes-2009-07-15/PDF/hennies.pdf> [ges. am 1.7.2010].

Schäfke, I. (2005). Untersuchungen zum Erwerb der Textproduktionskompetenz bei hörgeschädigten Schülern. Hamburg: Signum.

Vereinte Nationen (2006). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen [Übersetzung durch NETZWERK ARTIKEL 3 e.V.]. Unter: http://www.netzwerkartikel-3.de/attachments/093_schattenubersetzung-endgs.pdf [ges. am 15.8.2011].

DILLER

Dieser, E. (2009). Genuserwerb im Russischen und Deutschen. Korpusgestützte Studie zu ein- und zweisprachigen Kindern und Erwachsenen. Verlag Otto Sager, München.

Diller, G., Möller, J., Siebert, S. (2011). Gebärden und Didaktik. Seminararbeit unveröffentlicht, Heidelberg.

Diller, G. und Martsch, A. (2012). Hörschädigung und Migration. Heidelberg.

Diller, G. (2012). Gebärde – Lautsprache – a never ending story. Hörgeschädigtenpädagogik, Jahrgang 66, Dezember 2012, Nr. 6, Heidelberg.

Eichmann H., Hansen M., Heßmann J. (2012). Handbuch der Deutschen Gebärdensprache. Seedorf.

Klein, W. (1987). Zweitspracherwerb. Eine Einführung. Athenäum-Verlag, Königstein im Taunus.

Ronjat, J. (1913). Le développement du langage observé chez enfant bilingue. Paris: Champion.

Sandler, W., Lillo-Martin, D. (2001). Natural Sign Languages (PDF). In Aronoff, M., Rees-Miller, J., (Eds.), Blackwell Handbook of Linguistics. Oxford: Blackwell. 533–562.

Sharma A. et al., 2007. Deprivation-induced cortical reorganization in children with cochlear implants, International Journal of Audiology, 46, 494–499.

BECKER

Becker, C. (2012). Inklusion für alle? Qualitätsstandards für die Bildung. In: Hörgeschädigtenpädagogik 3/2012, 102–109.

Kramreiter, S. (2011). Integration von gehörlosen Kindern in der Grundschule mit Gebärdensprache und Lautsprache in Österreich. Universität Wien: Dissertation: <http://othes.univie.ac.at/14930/> [28.01.2013]

Krausneker, V. (2004). Viele Blumen schreibt man «Blümer». Soziolinguistische Aspekte des bilingualen Wiener Grundschul-Modells mit Österreichischer Gebärdensprache und Deutsch. Seedorf: Signum.

GROSJEAN

Grosjean, F. (1992). Der zweisprachige und bikulturelle Mensch in der hörenden und in der gehörlosen Welt. Informationsheft Nr. 21. Zürich: Verein zur Unterstützung des Forschungszentrums für Gebärdensprache. Ebenfalls erschienen in Das Zeichen, 1993, 24, 183–189.

Grosjean, F. (1993). La personne bilingue et biculturelle dans le monde des entendants et des sourds. Nouvelles pratiques sociales, 6(1), 69–82.

Grosjean, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme: essai de définition. TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique), 19, 13–42.

Grosjean, F. (1994). Individual bilingualism. In The Encyclopedia of Language and Linguistics. Oxford: Pergamon Press.

Grosjean, F. (1996). Bilingualismus und Bikulturalismus: Versuch einer Definition. In H. Schneider und J. Hollenweger (Hg.), Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit: Arbeit für die Sonderpädagogik? (S. 161–184). Luzern: Edition SZH.

Grosjean, F. (1996). Living with two languages and two cultures. In I. Parasnis (Hg.), Cultural and Language Diversity: Reflections on the Deaf Experience (S. 20–37). Cambridge: Cambridge University Press.

Impressum

Editeur: Fédération Suisse des Sourds SGB-FSS
Avenue de Provence 16, 1007 Lausanne
Tel.: 021 625 65 55
E-mail: info-f@sgb-fss.ch
CCP: 10-13312-0
www.sgb-fss.ch

Graphique: www.designport.ch

Illustration: www.illustres.ch

Impression: Druckwerkstatt Huber



*SGB-FSS
Fédération Suisse
des Sourds*

**Un grand merci à tous ceux et toutes celles
qui nous soutiennent sur notre chemin.**

www.fédération-sourds.ch

