

Handicaps et langages

Frédéric FRANÇOIS

Université René Descartes-Paris V. Laboratoire d'études sur l'acquisition
et la pathologie du langage chez l'enfant
(LEAPLE, CNRS UMR 8606)

Nathalie LEWI-DUMONT
CNEFEI. LEAPLE

L'IDÉE qu'il faut aider les personnes victimes d'un handicap à « communiquer aussi normalement que possible » fait l'objet d'un consensus. Qui dirait le contraire ?

Mais cela devient plus compliqué dès qu'on essaye de préciser un peu comment mettre en place une telle aide. Avant de revenir sur le contenu même de ce dossier, nous voudrions préciser quelques orientations sur la question du handicap, des langages et des codes et enfin sur celle de la communication.

Quel sens d'abord donnons-nous au terme « handicap » ? Comme l'emploi du pluriel dans le titre le laisse entendre, nous ne lui avons pas attribué un sens restrictif et avons envisagé des situations qui ne sont pas forcément dues à des malformations ou des déficiences sensorielles ou motrices avérées, mais qui, en général, sont graves de conséquences pour les sujets qui en sont atteints. En cela, nous nous référons à l'arrêté du 9 janvier 1989, publié au BO, qui reprend la classification internationale des handicaps proposée par l'OMS : elle inclut dans la nomenclature des déficiences, incapacités et désavantages les déficiences du langage et de la parole et en particulier les « troubles du langage et

de la parole congénitaux ou acquis avant ou pendant l'acquisition de l'écriture et de la lecture ».

Cette définition large du handicap laisse de côté toutes les polémiques concernant tout d'abord la relation entre différences et handicaps, telles qu'elles se sont surtout développées dans le cas de la communauté sourde, mais qu'on peut rencontrer ailleurs. Différences à reconnaître ? Sûrement. Stigmatisations contre lesquelles lutter ? Sûrement. Problèmes de relation avec la société globale ? Sûrement. Mais, au-delà des principes généraux, les problèmes subsistent. D'abord autour de la question « qui doit s'adapter à qui ? ». De même, la question des compétences et des domaines (médecine, approches psychologiques, pédagogie « ordinaire » adaptée, pédagogie « spécialisée », méthodologies rééducatrices spécifiques hors du champ strict de la pédagogie...) constitue un champ de problèmes qui ne saurait être clos par une décision administrative ou l'imposition d'un choix personnel.

Langages ? Certes. Mais le moins qu'on puisse dire est que toute l'histoire de ces problèmes nous a enseigné à remettre en cause nos évidences. Il est vrai par exemple que le langage du corps com-

me base première de la communication a été longtemps négligé. Et que, corrélativement, la spécificité de l'organisation dans l'espace-temps de la langue des signes des sourds a été longtemps minimisée, ceux qui voulaient la défendre cherchant plus à trouver ses ressemblances avec les caractères sur lesquels les linguistes insistaient pour décrire les « langues normales » que sur ses traits propres.

Ce qui n'exclut pas, à l'autre bout (si l'on peut dire), le rôle de ce qu'il est préférable de considérer comme des codes : codes de transcription d'une langue déjà existante comme le braille qui sont des « codes substitutifs » ; codes constituant plutôt des aides comme le « *Cued Speech* » (composé de représentations ad hoc des traits articulatoires permettant aux sourds de compléter la lecture labiale de la parole produite devant eux) ; ou encore codes plus directs qui se sont développés en fonction des progrès techniques. Il n'est d'ailleurs pas nécessaire que la frontière entre langue et utilisation métaphorique d'un code soit stricte, de même qu'inversement certains modes d'entrée dans « la langue » peuvent en faire plutôt un code.

On n'a pas retracé ici tout ce qui concerne l'évolution des appareillages qui améliorent ou transforment la réception sensorielle. Ou la transposent d'une modalité dans l'autre.

Par ailleurs, si tout le monde s'accorde sur le mot d'ordre de communication, reste à savoir laquelle, avec qui, pour quoi ?

C'est l'idée même de « communiquer » qui se pluralise.

Quelques fils :

— Communiquer pour quoi faire ? Exprimer des besoins ? Avoir une communication « utile » ? Communiquer « pour

le plaisir » ? Faire tout ce qu'on peut faire avec le langage ? Mais, après tout, personne n'utilise toutes les potentialités du langage...

— Communiquer, c'est recevoir et émettre. En règle générale chacun de nous a des capacités comme récepteur qu'il n'a pas comme émetteur. C'est évident à l'égard des textes « littéraires ». On peut avoir à traiter tout autant de l'émission que de la réception. Ou non, si on songe par exemple aux sujets touchés par des déficits moteurs.

Dialoguer n'implique pas que réception et émission se passent dans la même langue. C'est le cas dans la communication exolingue où il est souvent commode que chacun parle sa langue. Mais de façon plus évidente, c'est le cas dans la communication de la mère (ou plutôt du care-taker, du « faisant fonction ») et du bébé jeune.

Pour une part aussi, communiquer c'est traduire entre ses systèmes à soi et ceux de l'autre (ou dans la relation de soi à soi). Ce qui pose le problème du sujet traducteur, de la relative équivalence des différents codes ou des malentendus supportables.

— C'est uniquement une norme un peu folle qui exige qu'on n'utilise soi-même qu'un seul système de signes. Il serait plus raisonnable de se souvenir que ce qui est « normal », c'est d'utiliser en même temps tout ce qui est disponible. Comme un livre avec des illustrations n'est pas moins un livre qu'un livre « seulement écrit ».

- « Communiquer » se diversifie lorsqu'on oppose communication autonome, où chacun remplit son rôle, et communication étayée, par exemple par la pré-orientation du discours par les questions, les catégories proposées... La question de l'étayage se modifie aus-

si en fonction des attentes, des normes, de la capacité ou non du récepteur à comprendre.

- Communiquer avec qui ? À un bout, avec tout le monde ? À l'autre bout, avec des récepteurs spécialisés ? Le plus souvent, quelque part entre les deux. On sait aussi que souvent la volonté de « communiquer avec tout le monde » est un leurre euphorique. D'où le problème aussi de la communauté. Assurément, ce sont les sourds qui ont posé avec le plus d'acuité le problème de l'opposition entre communication avec la société globale et communication avec une micro communauté, mais aussi le problème que personne n'appartient à une seule communauté. D'où par exemple la question des relations entre l'école, le centre hospitalier, le centre pédagogique, la famille, les milieux professionnels, le monde en général.

Et des problèmes plus particuliers comme ceux, fondamentaux, des relations multiples entre pédagogie spécialisée et intégration.

- Et puis, bien sûr, pouvoir communiquer suppose tout ce qui n'est pas dans l'échange des seuls signes, implicites partagés ou non, dispositions, orientations. Tout ce qui doit être là pour que la communication soit possible et qui se modifie lorsque la communication elle-même s'affirme.

On peut analyser chaque langue ou code du point de vue de ce qu'ils ouvrent ou ferment comme possibilités sur le plan du contenu, sur le plan de la communication (vitesse, complexité), mais aussi sur la fabrication des appartenances sociales et sur la relation du sujet à lui-même, dans la régulation de soi.

D'autre part, on s'excuse de dire des évidences, aucune personne ne se définit

par un trait unique, aveugle, sourd, trisomique, paraplégique... Il y a aussi des « troubles associés ». Il y a aussi des goûts, des orientations, des potentialités. Et le moins qu'on puisse dire est qu'évaluer les capacités à partir des productions actuelles ne va pas de soi.

De même, personne ne parle de la même façon de n'importe quel objet, présent ou absent, familier ou inconnu. Chacun modifie son mode de communication, par anticipation de ce que l'autre sait ou ne sait pas, plus généralement de ce qu'il signifie pour nous. Et dans ce domaine, on peut se tromper, bêtifier, viser à côté. L'étayage comporte toujours un risque de contre-étayage.

On voit mal ce que serait une communication sans mixtes de succès et d'échecs, ne serait-ce qu'en fonction des aléas de la réutilisation de ce qui a réussi et du temps long de la pédagogie ou de la rééducation. On risque alors de simplifier les choses en parlant seulement de « bonne communication ». De même, il peut y avoir danger de simplification dans la façon de privilégier la pédagogie frontale par rapport à la pédagogie latérale, incidente.

Tout cela est l'objet de multiples polémiques et recouvre un champ immense. On pourrait produire un grand nombre de numéros de revue autour du même thème, ou même sur des sous-thèmes techniques (les langues des signes des sourds, les codes adaptés, les aides informatiques, « *visible speech* » ou autres) ou plus généraux. On peut considérer ce premier dossier comme un point de départ. Un prochain dossier de la *Nouvelle revue de l'AIS* sera d'ailleurs consacré à l'illettrisme.

Nous ne nous cachons pas que la sélection des domaines ici abordés est liée pour une part à des raisons partiellement

aléatoires : nos propres intérêts, les articles proposés, les personnes que nous avons contactées et l'intersection avec celles qui ont répondu.

Les choix nécessaires et le caractère limité d'un dossier font qu'à l'intérieur même des domaines sélectionnés, toutes les approches possibles n'ont pas été présentées : cela nourrira peut-être des discussions, mais notre conviction profonde est qu'il n'y a pas de vérité unique en sciences humaines.

En référence à des critères plus objectifs, les articles ici réunis se divisent en trois groupes. Dans un premier (deux articles), il est traité d'enfants présentant des troubles moteurs. Dans le second (quatre articles), de troubles sensoriels, surdité et cécité. Dans le troisième enfin (deux articles), il est question de troubles globaux qui ne touchent qu'au langage lui-même, dysphasies d'une part et échec en lecture d'autre part.

Par ailleurs, dans ces trois domaines, diverses problématiques se recoupent. On peut en distinguer quatre.

- Une recherche de type étiologique, en particulier dans le dernier cas. Mais il serait erroné de croire que les problèmes étiologiques ne se posent pas dans les deux premiers domaines. Non qu'on parle ici de l'étiologie des troubles moteurs ou sensoriels. Mais en revanche, il n'est pas si évident que cela de savoir comment un trouble sensoriel, par exemple, gêne ou pas la faculté de manier des signes, de communiquer, de communiquer avec soi-même, ce qu'est, pour une part, la « pensée ». Un trouble localisé peut avoir des retentissements sur le reste de l'activité. Et en même temps, il est toujours possible de trouver une capacité sémiotique qui se réalise par des voies inattendues ou négligées.

- Par ailleurs, les diverses recherches sont plus ou moins amenées à développer une réflexion sémiologique. Soit en comparant ce que peuvent ou ne peuvent pas les différents systèmes de signes. Soit en s'interrogeant sur les différentes possibilités d'entrée dans « la langue » et ce qu'elles permettent.

- Plusieurs recherches considèrent plus globalement les questions du cadre de vie, de l'image de soi des personnes handicapées. Techniquement, cette question globale se focalise parfois sur la question de l'intégration. Mais c'est peut-être là une perspective un peu biaisée, puisque le problème n'est pas seulement celui de l'intégration institutionnelle, mais de ce que signifie être « handicapé », tant pour celui qui vit ce handicap que pour ceux qui l'entourent.

- Par ailleurs, deux travaux présentés ici (qui traitent justement de la communauté sourde) se réfèrent à des données historiques. Certes, notre époque est porteuse de progrès techniques remarquables. Il serait pourtant naïf de croire que les problèmes auxquels elle se confronte sont nouveaux...

Dans tous les cas, il nous est apparu qu'il n'y avait pas d'un côté une recherche pure, de l'autre une recherche appliquée. C'est sur des problèmes concrets que l'on voit se dessiner le fait qu'une chose abstraite comme la définition du signe fait problème. Il nous est apparu aussi le danger qu'il y a à rechercher la méthode miracle, en oubliant l'ensemble de l'échafaudage qu'un adulte qui le suit peut apporter à un enfant, ainsi que l'ensemble de la construction de l'image de soi.

Quelques mots sur chacun de ces articles. Non pour les résumer, mais pour indiquer au lecteur un type de perspective (en étant conscients de la violence de tels résumés).

Patrice Bourdon et **Elisabeth Bautier**, membres de l'équipe ESCOL (Éducation, socialisation, et collectivités locales) de l'Université de Paris 8, adoptent une perspective qu'on pourrait appeler psychosociale dans l'étude de la scolarisation des élèves handicapés moteurs de CLIS 4. À partir de l'analyse d'un corpus enregistré, ils insistent surtout sur la grande diversité des investissements ou des non-investissements du langage par les différents sujets interviewés, en particulier dans la construction de leur identité, ce qui conditionne leur place sociale et leur relation au succès et à l'échec.

Claire Meljac retrace les étapes de l'accompagnement d'un enfant IMC dans ses « découvertes mathématiques » du CP au CM2, accompagnement d'abord à partir de ses centres d'intérêts, les rois et leur chronologie, de ses capacités, mémoire de travail et à long terme. Elle rappelle aussi le rôle d'événements structurants, comme la rencontre avec une mathématicienne ; le rôle, bien sûr, du temps, des procédures, en particulier du mélange d'entrées différentes, par exemple saisie intuitive des ensembles et dénombrement. Au-delà de l'étude de cas à partir d'un travail de psychologue, l'auteur amène le lecteur à s'interroger sur une situation pédagogique particulière et sur les leviers de la transmission des connaissances.

Yves Bernard aborde le problème de l'intégration des sourds à partir de l'histoire et du conflit entre intégration orientée et intégration souhaitée, en rappelant aussi comment longtemps la volonté d'intégration est venue de l'extérieur, sous forme d'oralisme et de répression de la

langue des signes et comment une intégration ne peut se réussir que sur la base du désir d'intégration et d'une articulation complexe entre différents aspects du bilinguisme (ou trilinguisme langue des signes, langue orale et langue écrite). Son travail est à la fois nourri du matériau de sa thèse ¹ et de la réflexion née de son expérience de professeur à l'institut national des jeunes sourds (INJS) de Paris, chargé du suivi d'élèves intégrés.

Christiane Fournier revient tout d'abord sur le rôle du corps et sur la parenté des formes gestuelles premières et des signes gestuels actuels. Elle insiste surtout sur l'évolution de certains signes, ce qui lui permet de mettre la métaphore au centre de la vie d'une langue. Certes les métaphores gestuelles se différencient des métaphores parlées. Mais l'unité du problème et la possibilité de constituer des champs sémantiques diversifiés autour d'un seul geste illustre sans doute une des caractéristiques fondamentales qui opposent une langue et un code : sa vie. Interprète en langue des signes et enseignant cette langue au CNEFEI, C. Fournier plaide pour une pédagogie rigoureuse.

C'est d'une autre relation au corps dont traite **Marie-Luce Hamard** dans un travail issu de sa thèse de doctorat ² : des résultats statistiquement évalués de séances d'activité physique de Gymnastique rythmique et sportive (GRS) chez des enfants sourds profonds de 9.10 ans et de leurs résultats tant sur le plan psychomoteur que sur celui de l'utilisation de la langue orale.

Nathalie Lewi-Dumont, pour sa part, une fois reconnue l'absence de déficits

1. *Approche de la gestualité à l'Institution des sourds-muets de Paris au XVIII^e et au XIX^e siècle*, sous la direction de F. François, Paris V, 1999.

2. *Motricité et langage oral chez de jeunes déficients auditifs : rôle d'une activité physique d'expression*. Thèse de doctorat STAPS, Lille II, 1996.

linguistiques majeurs chez les enfants aveugles, revient, à partir de quelques exemples concrets tirés d'un corpus recueilli pour un mémoire CAPSAIS option B, sur les difficultés que peuvent rencontrer de jeunes enfants non-voyants dans le maniement du langage lorsque les termes renvoient à des aspects de l'expérience qu'ils ignorent ou qui n'ont pas fait l'objet d'une médiation linguistique.

Laurent Danon-Boileau utilise sa double compétence de psychanalyste³ et de linguiste pour éclairer tout d'abord le maquis théorique de la « dysphasie », en particulier à l'aide de la dichotomie entre trouble isolé et trouble associé. Il nous oriente par ailleurs dans la méthodologie du diagnostic, dans les divers aspects de la prise en charge et dans la possibilité d'une entrée non directement langagière dans la communication ainsi que sur les types de pronostic.

Marie Kugler, orthophoniste de formation, membre du Laboratoire d'études sur l'acquisition et la pathologie du langage chez l'enfant (LEAPLE) dirigé par Christian Hudelot, part des résultats ob-

tenus dans une étude antérieure⁴ pour présenter une nouvelle recherche et se demander : « L'échec en lecture handicape-t-il moins les filles que les garçons ? ». Effectivement plus de garçons que de filles présentent des troubles graves de la lecture hors autre pathologie dominante ; il semble que ces troubles les atteignent plus profondément et plus durablement : aussi bien un récit oral qu'un Rorschach peuvent faire apparaître l'inhibition, la rigidité globales des garçons opposées à la plus grande labilité des filles.

Encore une fois, nous sommes conscients de tout ce qui n'a pas été abordé ici. Mais on espère que de mettre ensemble toutes ces perspectives différentes permettra au lecteur de revenir sur les inconvénients qu'il y aurait à privilégier une seule dimension : systèmes de signes, techniques pédagogiques, approche psychologique, dimension d'intégration sociale. Il n'y a pas d'abord la théorie qui pense, ensuite la pratique qui applique...

3. Le lecteur désirant s'informer de la pratique clinique de Laurent Danon-Boileau pourra se reporter à son livre *L'enfant qui ne disait rien* (Paris, Calmann-Lévy, 1995).

4. Préneron C., Meljac C., Netchine S., *Des enfants hors du lire*, Bayard, Le Centurion 1994.