

Signer ou le sort d'une culture

Colette Dubuisson

Volume 6, numéro 1, printemps 1993

La surdité

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/301196ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/301196ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

 diteur(s)

Les Presses de l'Université du Québec   Monr al

ISSN

0843-4468 (imprimé)

1703-9312 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Dubuisson, C. (1993). Signer ou le sort d'une culture. *Nouvelles pratiques sociales*, 6(1), 57-68. <https://doi.org/10.7202/301196ar>

Résumé de l'article

Cet article aborde le problème de la reconnaissance des cultures et des langues minoritaires dans une société et explique l'importance de cette reconnaissance en donnant des arguments qui prouvent qu'une langue est indissociable d'une culture, dont elle est le reflet. On y démontre ensuite que la communauté sourde constitue une minorité un peu différente des autres au Québec, mais qu'elle a une langue, la langue des signes québécoise (LSQ), dont on peut affirmer qu'il s'agit d'une langue à part entière. Pour terminer, on insiste sur l'importance de la reconnaissance de la LSQ.



Signer ou le sort d'une culture¹

*Colette DUBUISSON
Département de linguistique
Université du Québec à Montréal*

Cet article aborde le problème de la reconnaissance des cultures et des langues minoritaires dans une société et explique l'importance de cette reconnaissance en donnant des arguments qui prouvent qu'une langue est indissociable d'une culture, dont elle est le reflet. On y démontre ensuite que la communauté sourde constitue une minorité un peu différente des autres au Québec, mais qu'elle a une langue, la langue des signes québécoise (LSQ), dont on peut affirmer qu'il s'agit d'une langue à part entière. Pour terminer, on insiste sur l'importance de la reconnaissance de la LSQ.

INTRODUCTION

Nombreux sont ceux qui ont ressenti à un moment ou à un autre la difficulté de s'exprimer dans une langue naturelle qui n'est pas leur langue maternelle, la langue dans laquelle ils pensent habituellement. En effet, à moins d'être vraiment bilingue, quand on ne s'exprime pas dans sa langue, on est souvent imprécis et maladroit. Il arrive même que l'on dise le contraire de ce que l'on pense. Même quand on connaît les mots et les structures de la langue cible, on ne peut traduire systématiquement ; il faut plutôt trouver un équivalent en

1. Je tiens à remercier Christopher Miller, Daniel Daigle, Carmen Fontaine et Dominique Pinsonneault pour leur aide, leurs commentaires et leurs suggestions.

tenant compte de « l'esprit de la langue » et de ses spécificités. Car une langue naturelle est bien plus que la liste des mots de son dictionnaire et les règles de sa grammaire, elle est en quelque sorte une façon de voir le monde à l'intérieur d'une culture donnée.

Dans cet article, j'aborderai le problème de la reconnaissance des cultures et des langues minoritaires dans une société et j'expliquerai l'importance de cette reconnaissance en donnant des arguments qui prouvent qu'une langue est indissociable d'une culture dont elle est le reflet. Je démontrerai ensuite que la communauté sourde constitue une minorité un peu différente des autres au Québec, mais qu'elle a une langue, la langue des signes québécoise (LSQ). Dans cette partie, je serai amenée à résumer quelques-uns des arguments qui permettent d'affirmer que la LSQ est une langue à part entière. Je terminerai en insistant sur l'importance de la reconnaissance de la LSQ.

LA RECONNAISSANCE DES LANGUES ET DES CULTURES MINORITAIRES

La langue enseignée à l'école est généralement celle de la majorité ou de la classe sociale dominante. Cependant, de nombreux pays ont reçu, depuis plusieurs dizaines d'années, d'importantes populations d'immigrants chassés de leur pays d'origine par divers bouleversements politiques et économiques. Certaines sociétés sont devenues multiethniques, c'est-à-dire composées de groupes d'individus dont la langue et la culture sont très variées. Le Québec, particulièrement Montréal, en offre un bon exemple puisque les communautés culturelles autres que francophone et anglophone constituent plus du cinquième de la population. On y compte en effet une quarantaine de langues.

APPARTENANCE LINGUISTIQUE DES MINORITÉS

Tout le monde convient que les communautés culturelles représentent pour le Québec une source d'enrichissement indéniable. Il n'en reste pas moins que les immigrants et surtout leurs enfants et petits enfants doivent faire face à de nombreux problèmes dans leur démarche d'intégration à la société québécoise. Une des difficultés est sans aucun doute la recherche d'une identité ou d'une appartenance linguistique dans une situation où la langue maternelle (moyen de communication avec la famille) et la langue seconde (moyen de communication avec le milieu) sont en position de rivalité. Il en est de même au plan de la culture lorsque les valeurs véhiculées par la famille diffèrent de celles du milieu.

PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES D'ORIGINE

De nombreuses recherches réalisées notamment aux États-Unis, en Suède et au Canada ont montré entre autres que « la consolidation de la langue d'origine facilite l'apprentissage de toutes les matières y compris celui de la langue seconde, tout en favorisant le développement des habiletés conceptuelles » (Gouvernement du Québec, 1987 : 3). On enseigne donc, dans le cadre des programmes d'enseignement des langues d'origine (PELO), dans les écoles publiques de Montréal, l'arabe, le cambodgien, le chinois, l'espagnol, le grec, l'italien, le laotien, le portugais et le vietnamien. Toutes les communautés culturelles ne sont pas représentées car la présence d'une concentration suffisante d'individus est nécessaire pour que les cours soient offerts. Dans le même ordre d'idées, on enseigne différentes langues autochtones dans leurs communautés respectives.

OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES D'ORIGINE

Selon Cummins et Danesi (1990), il y a deux grandes approches possibles dans les programmes d'enseignement des langues d'origine. Dans le premier cas, l'utilisation de la langue minoritaire est considérée comme une pratique temporaire (un pont) qui permet à l'enfant de continuer à étudier tout en acquérant une bonne maîtrise de la langue seconde. Le but est donc plus de promouvoir l'égalité d'accès à l'éducation que la maîtrise de la langue maternelle. Dans le second cas, la langue minoritaire est enseignée pour elle-même, dans le but de développer la maîtrise qu'en ont ses locuteurs, au même titre que l'on développe la maîtrise de la langue seconde ; le but est le bilinguisme. Selon Cummins et Danesi (1990), la plupart des programmes concernant les langues d'origine au Canada sont du second type. Ils ont pour objectifs de favoriser le développement intellectuel, de faciliter la compréhension des racines culturelles, de permettre une meilleure communication dans le milieu familial, de rehausser la perception qu'ont les enfants d'eux-mêmes et la fierté de leur culture d'origine, etc.

BILINGUISME

Cummins (1979) soutient de plus que l'on ne peut atteindre un niveau de bilinguisme adéquat si l'on n'atteint pas d'abord un niveau de conceptualisation suffisant en langue maternelle. Une bonne compréhension de la perception du monde que représente la langue maternelle et une comparaison avec la perception implicite que renvoie la langue seconde apparaissent

donc comme des atouts importants pour permettre à l'enfant issu de milieu minoritaire de bien fonctionner dans la société qui l'entoure.

LES LANGUES NATURELLES COMME REFLET D'UNE VISION DU MONDE

Le langage est la faculté qui permet aux humains de communiquer de façon spécifique. Il se réalise en différentes langues naturelles qui comportent certaines caractéristiques communes (les universaux) et certaines spécificités. Comme le souligne Vandeloise (1986 : 22) :

Contrairement à ces sciences exactes qui aspirent à offrir une information exhaustive et autonome à un interlocuteur complètement ignorant du contexte, le langage ignore tout détail inutile à ses fins immédiates et exploite au maximum la connaissance commune aux participants du discours.

Ces connaissances communes ne sont pas limitées à la situation de communication ; elles concernent aussi une vision partagée du monde qu'ont les membres d'une communauté culturelle. Une langue naturelle reflète donc le monde dans lequel vivent ceux qui l'utilisent comme moyen de communication, en particulier au plan lexical. On peut facilement comprendre, par exemple, que des sociétés où l'agriculture est très développée ont un vocabulaire de l'agriculture plus étendu que des sociétés nomades dont l'élevage est la principale activité.

Le temps

Le fait que différentes perceptions du monde sont reflétées dans les différentes langues est aussi illustré, par exemple, par des variations dans la représentation du temps. Alors que les sociétés occidentales considèrent généralement que l'avenir est « devant » et le passé « derrière » l'individu, pour certaines sociétés orientales le passé est devant (parce qu'il est connu et qu'on peut en quelque sorte le voir), alors que le futur est derrière (pour les raisons opposées).

Toutes les langues naturelles disposent de moyens de situer des événements dans le temps. Ces moyens sont cependant différents de par leur nature (importance relative du lexique et de la grammaire) et leur degré de précision. Dans les sociétés technologiques modernes, les langues permettent la précision du temps pour un événement donné à la seconde ou même à la nanoseconde près. Dans d'autres cultures, la langue ne dispose pas de moyen de faire ce type de précision. En yidini (une langue d'Australie), par exemple, c'est le même élément lexical qui traduit « aujourd'hui » et « maintenant ».

Selon Comrie (1985 : 7-8), les moyens de situer un événement dans le temps sont de trois types. Le premier type est constitué d'une infinité d'expressions lexicales composées, telles que « cinq minutes après ton départ ». Le deuxième type regroupe les éléments lexicaux comme « hier », « demain », etc., qui sont en nombre fini dans chaque langue. Comrie souligne que ces deux types de moyens de situer un événement dans le temps ne coïncident pas dans toutes les langues et que ce qui appartient au premier type dans une langue peut très bien se retrouver dans le deuxième type dans une autre langue. Il donne l'exemple de « last year » (premier type, en anglais) qui a pour équivalent « loni » (deuxième type en tchèque). Le troisième type de moyens est essentiellement constitué par les temps verbaux. De nombreuses langues ont un nombre de temps verbaux plus grand que celui du français ou de l'anglais. Au contraire, certaines langues ne marquent pas la distinction présent/futur. D'autres ignorent la distinction passé/non-passé. Certaines langues enfin, comme le birman, n'ont pas de temps verbaux. Il ressort donc clairement que la façon de traiter le temps n'est pas uniforme dans les langues naturelles.

Les catégories

Une langue naturelle reflète la culture, les traditions et la façon dont les individus qui l'utilisent pour communiquer voient le monde. Lakoff (1987) explique bien comment cela se traduit, par exemple, dans le processus de catégorisation, qui est l'un des aspects les plus fondamentaux de la pensée humaine. En effet, toutes les langues du monde distinguent un certain nombre de catégories. On a longtemps cru que ces catégories étaient définies uniquement en fonction des propriétés partagées de leurs membres. Or, si c'était le cas, il est probable que toutes les catégories seraient identiques dans toutes les langues. Si l'on considère au contraire que certaines catégories sont plutôt définies à partir de l'expérience humaine et de l'imagination, on peut expliquer qu'elles varient selon les langues. Lakoff (1987) illustre ses propos en reprenant une étude de Dixon (1982) sur le dyirbal, une langue d'Australie. Dans cette langue, tout nom utilisé dans une phrase doit être précédé d'une variante d'un des quatre classificateurs : bayi, balan, balam, bala. Ces mots classent tous les objets de l'univers dyirbal et on peut dire que, de façon générale, « bayi » marque l'homme et les animaux (classe I) ; « balan », la femme, l'eau, le feu et la guerre (classe II) ; « balam », la nourriture végétale (classe III) et « bala », tout le reste (classe IV). Cependant, pour un individu non locuteur natif du dyirbal, les membres des quatre catégories peuvent apparaître comme tout à fait arbitraires. Dans la première, par exemple, on trouve l'homme, le kangourou, la plupart des serpents et des poissons, quelques oiseaux, la lune, la tempête, l'arc-en-ciel, etc. Dans la deuxième, on trouve la femme, le chien,

la plupart des oiseaux, le soleil, les étoiles, le boomerang, etc. En fait, il semble y avoir un principe, que Lakoff appelle « domaine d'expérience », qui fait que si un objet est associé à un autre, il se trouve dans la même catégorie. C'est ainsi, par exemple, que le soleil et les étoiles soient dans la même catégorie que le feu, et le boomerang, dans la même catégorie que la guerre. Par contre, le lieu d'habitation n'est pas important et ne crée pas de liens ; c'est pourquoi les poissons peuvent être dans la classe I et l'eau, dans la classe II. D'autres regroupements s'expliquent par le principe appelé « mythes et croyances ». La lune est dans la classe I et le soleil dans la classe II, parce que dans la mythologie dyirbal, ils sont mari et femme.   quelques exceptions près, les oiseaux ne sont pas dans la classe où sont la plupart des animaux, parce que les locuteurs du dyirbal croient que ce sont les esprits des femmes mortes, mais ceux qui sont dans la classe I représentent des hommes mythiques, etc. Lakoff montre qu'une catégorisation comme celle du dyirbal n'est compréhensible que si on la considère en lien avec la culture ; pourtant les principes à la base de la classification se retrouvent dans de nombreuses langues naturelles.

L'espace

Vandeloise (1986) fait une étude de quelques expressions décrivant l'espace en français et les compare à des expressions équivalentes dans d'autres langues. Il compare entre autres les différents usages que les francophones font de la préposition « derrière » pour indiquer, par exemple, qu'un objet est derrière eux ou encore derrière un mur qui lui est situé devant eux, mais qui leur rend l'objet invisible. Il cite Casad et Langacker (1982) qui montrent que dans une langue comme celle des indiens coras, une seule particule « u » est utilisée pour indiquer qu'un objet est derrière le locuteur ou caché à l'intérieur d'un autre objet (qui lui se trouve devant le locuteur) ou encore trop loin pour être perçu ; autrement dit, la particule a sensiblement le sens de « hors du champ visuel ». Ainsi,

[...] les deux langues choisissent librement les connexions qu'elles établissent entre les différentes causes d'imperceptibilité pour développer la signification de leur vocabulaire (Vandeloise, 1986 : 26).

Les références à ces quelques études m'ont permis de démontrer que les langues naturelles sont intimement liées à la culture de leurs locuteurs et qu'il est souvent indispensable de comprendre une culture pour comprendre une langue. Culture et langue sont généralement accessibles de façon spontanée dans le milieu familial², sans recours à l'enseignement. C'est la première

2. Nous verrons plus loin que cela n'est pas toujours le cas en ce qui concerne les enfants sourds.

langue à laquelle l'enfant est « exposé » (sans qu'elle lui soit enseignée) qui lui permet d'avoir accès à une façon particulière de voir le monde à travers une culture. C'est aussi cette langue première qui lui permet ultérieurement de comprendre d'autres visions du monde à travers d'autres langues qui ne sont pas acquises spontanément mais enseignées.

LA COMMUNAUTÉ SOURDE, UNE MINORITÉ PARTICULIÈRE

La communauté sourde présente certaines particularités tout d'abord parce qu'elle est dispersée dans la province. Pourtant, les Sourds³ mettent à profit toutes les possibilités de se regrouper. Ils ont constitué de nombreuses associations⁴ et se réunissent fréquemment. À Montréal, on constate qu'un nombre très important de Sourds (plus de 2 000) vivent dans le quadrilatère Beaubien, Saint-Laurent, Crémazie et Saint-Hubert. On ne peut cependant pas parler d'un « quartier sourd », comme on peut parler d'un quartier chinois ou italien.

Une autre particularité de la communauté sourde est qu'elle est constituée dans sa grande majorité d'individus issus de familles appartenant à la communauté entendante. En effet, moins de 10 % des enfants sourds naissent de parents sourds, les autres ont des parents entendants. Les Sourds « de première génération » s'intègrent généralement à la communauté sourde à partir de l'adolescence ou de l'âge adulte, selon l'attitude familiale, le type d'école qu'ils fréquentent, etc.

La culture sourde

Comme le souligne Lawson (1981), les personnes sourdes sont séparées de la société entendante qui les entoure et de sa culture à cause d'une particularité physiologique, leur surdité. Elles n'en éprouvent pas moins le désir d'appartenir à un groupe et d'avoir des contacts sociaux. Elles se regroupent donc en fonction de leur moyen de communication, la langue signée.

Deux chercheurs sourds, Padden et Humpries (1988), lorsqu'ils présentent la culture sourde « de l'intérieur », montrent bien que les Sourds ont accumulé des quantités d'informations sur eux-mêmes, qu'ils ont trouvé des

3. J'adapte au français la convention proposée par WOODWARD (1972). Ainsi, j'écris le nom « Sourd » avec une majuscule, pour référer aux personnes revendiquant leur appartenance à la culture sourde et le nom « sourd » avec une minuscule, pour référer aux aspects physiologiques de la surdité.

4. Il en existe une vingtaine dans la seule région du grand Montréal. La LSQ, langue minoritaire au Québec.

façons de se définir et de s'exprimer à travers des rituels, des histoires et des rencontres sociales. La richesse de leur langue leur permet la création, la poésie, l'ironie.

La LSQ, langue minoritaire au Québec

Les documents et les rapports prônant et organisant l'enseignement des langues d'origine au Québec ne mentionnent pas la langue des signes québécoise. Les documents concernant les cultures autochtones non plus. Pourtant, il y a sans doute plus de 6 000 Sourds au Québec qui communiquent en LSQ⁵. Il est bien vrai qu'ils ne font pas partie des communautés autochtones et qu'ils ne sont pas non plus immigrants. Ce sont des Québécois d'origine. Ils ont pourtant une langue et une culture qui leur sont propres et qui sont souvent méconnues de la plupart de leurs concitoyens.

Une langue à part entière

Les Sourds ne sont pas muets, comme plusieurs le pensent encore. Ils sont seulement privés de l'ou ie. La plupart d'entre eux ne communiquent donc pas par la parole, qu'ils n'entendent pas (et qu'ils ont donc beaucoup de difficulté à produire), mais plutôt par des signes.

Les langues de signes sont utilisées partout où il y a des communautés de Sourds. Elles sont mentionnées dans la littérature depuis l'Antiquité. Pourtant, elles n'ont que récemment été prises en considération par les linguistes⁶ et la plupart d'entre elles ne sont que partiellement décrites. C'est le cas de la LSQ dont la description n'a commencé qu'en 1988 (Dubuisson et Nadeau, sous presse).

La langue des signes québécoise possède toutes les caractéristiques d'une langue naturelle : la propriété de créativité, tant au plan lexical que syntaxique ; celle de déplacement, c'est-à-dire la possibilité que les messages r f rent à des objets ou à des  v nements éloignés dans le temps ou dans l'espace par rapport au moment ou au lieu où l'énoncé est émis ; la double articulation (les signes, unités minimales signifiantes se subdivisent en unités plus petites non signifiantes qui se combinent pour former des signes selon des règles et des contraintes systématiques, tout comme les mots se d com-

5. Aucune étude récente ne semble s'être préoccupé du nombre de personnes atteintes de surdité sévère ou profonde au Québec.

6. C'est à STOKOE (1960) que l'on doit les premières recherches linguistiques sur les langues sign es et en particulier sur la langue des signes américaine (ASL).

posent en sons et ces sons se combinent selon d'autres règles et contraintes systématiques), etc. (pour plus de détails, voir Dubuisson, sous presse).

Une langue qui, comme toutes les langues, reflète une culture

Selon Geertz (1973), l'être humain est « un animal incomplet » qui dépend des symboles signifiants du monde qui l'entoure. Les enfants apprennent ce que les mots et les événements signifient et comment on doit comprendre les relations entre les événements. Padden et Humphries (1988) expliquent que, selon le point de vue et selon la culture, les mots ou les signes peuvent avoir un sens différent. Par exemple, pour un entendant, plus un Sourd est dur d'oreille, plus il est sourd. Cependant, Padden et Humphries (1988 : chap. 3) citent certains Sourds qui signent l'équivalent de « un peu dur d'oreille » avec le sens « très dur d'oreille » et qui donnent donc l'impression, pour un entendant, de signer le contraire de ce qu'ils veulent dire. Ils donnent aussi l'exemple de joueurs sourds d'une équipe de football qui appellent leurs adversaires (qui sont sourds aussi) « les entendants ». Dans les deux exemples, les emplois des signes sont explicables si l'on se situe du point de vue des Sourds où, d'une part, être « dur d'oreille » est la norme et si l'on est profondément sourd, on ne diffère que peu de la norme, et d'autre part, le terme « entendants » peut avoir plus ou moins le sens de « ceux qui sont différents », « les adversaires ».

Les différences culturelles entre communautés sourdes et communautés entendantes se traduisent largement au niveau des emplois linguistiques. Au Québec, une étude sur les noms propres en LSQ fait bien ressortir une spécificité culturelle de la communauté sourde (voir Desrosiers et Dubuisson, à paraître).

Une situation de colonisation

Cummins et Danesi notent que l'on trouve de fortes similarités entre l'histoire des communautés sourdes et celle d'autres minorités opprimées et colonisées (1990 : 85). Ils citent Grosjean (1982 : 88) qui souligne que les Sourds, comme d'autres minorités linguistiques aux États-Unis, ont une langue et une culture qui leur sont propres, mais ont subi beaucoup de discrimination et de préjugés dans des domaines comme ceux de l'éducation et de l'emploi et ont adopté plusieurs des attitudes négatives de la majorité envers leur propre langue et leur propre culture. La grande différence entre les enfants sourds et ceux des autres minorités culturelles est que l'enculturation des premiers et l'apprentissage de leur langue première ne se fait pas systématiquement dans la famille, puisque moins de 10 % des enfants sourds ont des parents sourds.

Très peu de Sourds ont donc accès à une langue signée dans le milieu familial. La plupart acquièrent une première langue dans le contexte de l'école⁷. Il s'agit effectivement d'une langue première, même si elle est acquise tardivement, puisqu'elle n'est pas enseignée. Lorsqu'ils apprennent le français, il ne s'agit pas à proprement parler de langue première puisque, d'une part ils n'ont jamais un accès total à la langue (impossibilité de réception auditive) et que d'autre part, elle leur est forcément enseignée. Cette constatation a des répercussions majeures si l'on se souvient que c'est par la langue première acquise spontanément que l'enfant a accès à une vision du monde qui correspond à une culture. Comme le soulignent Tremblay et Charron (1992 : 18), les Sourds forment « un groupe d'apprenants en langue seconde, disposant plus ou moins d'une langue maternelle sur laquelle s'appuyer ». Mais, diront certains, la culture et la vision du monde d'un enfant sourd de parents entendants sont celles qui sont véhiculées par la langue orale de ses parents. Comme l'enfant n'a pas un accès direct et spontané à cette langue, cela n'est guère possible. Il a une vision du monde autre que celle transmise par ses parents entendants. Autrement dit, des parents entendants sont dans la presque impossibilité de transmettre leur vision du monde à leur enfant sourd.

Une recherche en cours sur le « français sourd »⁸ (c'est-à-dire le français tel que l'écrivent les Sourds) a permis de constater que les Sourds, lorsqu'ils écrivent en français font certaines « erreurs » qu'aucun entendant ne fait et que ces « erreurs » sont les mêmes, qu'ils soient gestuels ou oralistes⁹. Il se peut que ces « erreurs » soient, au moins partiellement, causées par la surdité et la vision particulière du monde qu'ont les Sourds. Je disais précédemment que chaque culture implique une vision particulière du monde qui se reflète dans une langue. Je suppose ici que les visions particulières du monde que l'on retrouve dans les langues des entendants ont une base commune (due en partie à l'organisation séquentielle de la langue) et que les visions particulières du monde que l'on retrouve dans les langues signées ont une base commune différente (due à l'organisation spatiale de la langue). Ces deux bases différentes seraient liées à une perception du monde différente selon qu'elle implique ou non l'ouïe. La régularité des « erreurs » des Sourds en français écrit s'expliquerait ainsi par le fait qu'ils traitent le français sur le modèle d'une langue signée, seul modèle qui leur soit physiquement accessible.

-
7. L'acquisition ne se fait généralement pas en salle de classe, mais plutôt dans la cour de récréation ou, de façon générale, dans les échanges avec les pairs et quelques modèles adultes.
 8. Cette recherche, financée par la Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaire, est codirigée par Colette Dubuisson et Marie Nadeau à l'UQAM.
 9. Les Sourds gestuels communiquent en utilisant la LSQ. Les oralistes utilisent le français oral et lisent sur les lèvres de leur interlocuteur.

CONCLUSION

Si l'on veut sortir du modèle paternaliste que les entendants ont développé vis-à-vis des Sourds au Québec, on doit les reconnaître tels qu'ils se perçoivent, comme un groupe minoritaire ayant une culture et une langue propres et contribuant à la richesse culturelle de la province. Comme l'ont fait d'autres pays¹⁰, il faut donc mettre sur pied des mécanismes qui permettront aux parents entendants de donner accès à la LSQ à leurs enfants sourds, dès leur plus jeune âge. Il faut les informer que cette langue est la seule langue que leurs enfants pourront acquérir de façon spontanée et qui pourra leur donner une vision du monde en harmonie avec leur surdité. Mais pour ne pas contribuer à la rupture entre parents et enfants, il est important de donner aux parents entendants un accès à la LSQ et de leur faciliter les contacts avec des familles sourdes. Toutes ces démarches devraient être entreprises en collaboration par des entendants et des Sourds car ces derniers, ne l'oublions pas, sont les mieux placés pour évaluer leurs besoins et contribuer à y trouver des solutions.

Padden et Humphries (1988 : 120) soulignent que les modes de vie proposés aux Sourds ne peuvent ignorer leur passé ni les solutions qu'ils ont élaborées au cours des temps. La plus importante de ces solutions est la langue signée. Quand on refuse à un enfant sourd le contact avec d'autres Sourds ou quand on ne lui donne pas la possibilité d'apprendre une langue signée, on lui interdit la possibilité d'accéder à toute une histoire de solutions créées pour lui par des personnes comme lui. J'ajouterai qu'une société qui ne reconnaît pas la langue signée des Sourds et qui ne leur propose que des solutions d'entendants s'enferme dans une attitude paternaliste et colonialiste sans issue.

BIBLIOGRAPHIE

- CASAD, E.H. et R.W. LANGACKER (1982). « Inside » and « Outside » in Cora Grammar », *IJAL*, n° 51, 247-281.
- COMRIE, B. (1985). *Tense*, Cambridge, Mass., Cambridge University Press.
- CUMMINS, J. (1979). « Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children », *Review of Educational Research*, vol. 49, n° 2, 222-251.

10. Un seul pays, la Suède, a légiféré depuis 1981 afin de rendre obligatoire l'enseignement bilingue avec la langue des signes comme langue première. Au Danemark, la situation ressemble à celle de la Suède si ce n'est que les écoles bilingues ont été créées sur une base volontaire. En France, les Sourds ont la possibilité de choisir un enseignement bilingue. Au Canada, trois provinces (l'Alberta, l'Ontario et le Manitoba) ont récemment ouvert des écoles bilingues spécialisées dans l'éducation des Sourds.

- CUMMINS, J. et M. DANESI (1990). *Heritage Languages - The Development and Denial of Canada's Linguistic Resources*, Montréal, La ma trese d' cole inc.
- DESROSIERS, J. (sous presse). « La LSQ et la culture sourde québécoise », dans DUBUISSON, C. et M. NADEAU (sous la direction de). * tudes sur la langue des signes québécoise*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- DESROSIERS, J. et C. DUBUISSON (1992). *Politiques, principes et méthodes pour l'éducation des Sourds*, Montréal, rapport soumis au ministère de l'éducation, 95 p.
- DESROSIERS, J. et C. DUBUISSON (  paraître). « Names in Quebec Sign Language and What They Tell us About Deaf Culture », *Proceedings of the 5th International Symposium on Sign Language Research*, Salamanca.
- DIXON, R. (1982). *Where Have all the Adjectives Gone ?*, Berlin, Walter de Gruyter.
- DUBUISSON, C. (sous presse). « La langue des signes québécoise : une langue à part entière », dans DUBUISSON, C. et M. NADEAU (sous la direction de). * tudes sur la langue des signes québécoise*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- DUBUISSON, C. et M. NADEAU (sous la direction de) (sous presse) * tudes sur la langue des signes québécoise*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- GEERTZ, C. (1973). *The Interpretation of Culture*, New York, Basic Books.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1987). *L'enseignement des langues d'origine à l' cole publique et à l' cole communautaire*, Montréal, Ministère de l' ducation, Direction générale des régions.
- GROSJEAN, F. (1982). *Life with Two Languages*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- LAKOFF, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things – What Categories Reveal About the Mind*, Chicago, The University of Chicago Press.
- LAWSON, L. (1981). « The Role of Sign in the Structure of the Deaf Community », dans WOLL, B., KYLE, J. et M. DEUCHAR (sous la direction de). *Perspectives on British Sign Language and Deafness*, London, Croom Helm, 166-177.
- PADDEN, C. et T. HUMPHRIES (1988). *Deaf in America - Voices from a Culture*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- STOKE, W.C. (1960). « Sign Language Structure : An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf », *Studies in Linguistics*, n  8.
- TREMBLAY, R. et F. CHARRON (1992). *Conceptualisation et surdité*, Montréal, C gep du Vieux-Montréal.
- VANDELOISE, C. (1986). *L'espace en français – S mantique des pr positions spatiales*, Paris,  ditions du Seuil.
- WOLL, B., KYLE, J. et M. DEUCHAR (sous la direction de) (1981). *Perspectives on British Sign Language and Deafness*, London, Croom Helm.
- WOODWARD, J. (1972). « Implications for Sociolinguistics Research Among the Deaf », *Sign Language Studies*, n  1, 1-7.