

Le diverse forme di bilinguismo e loro applicazioni

Benoît Virole¹

16/02/2004

Riassunto

Presentiamo le diverse forme di bilinguismo che si possono incontrare nella pratica professionale in Francia e analizziamo la problematica centrale di ciascuna, cioè l'orientamento preferenziale verso una modalità linguistica, la problematica dell'ibridazione delle lingue, l'apprendimento della lettura.

Diverse forme di bilinguismo in Francia

Anche se la riabilitazione audiofonologica delle sordità ha fatto dei progressi e ha permesso ai bambini sordi d'acquisire un linguaggio orale e non dover ricorrere alla lingua dei segni, l'onestà clinica anche più elementare, ci porta a riconoscere che numerosi bambini sordi, anche se inseriti in strutture istituzionali favorevoli, non possono intraprendere questo percorso e costruiscono il loro linguaggio su di una modalità visivo-gestuali. Per questi bambini esiste la possibilità di costruire un bilinguismo che associa la lingua dei segni e la forma orale e scritta della lingua dominante della società nella quale questi bambini, un domani adulti, dovranno integrare. Ma nell'ambiente dei professionisti della sordità non esiste un consenso su quello che in pratica sia questo bilinguismo. Questo termine nasconde delle realtà ben differenti.

1. Oggi in Francia la maggioranza delle istituzioni pedagogiche per bambini sordi propongono delle classi nelle quali il messaggio pedagogico è trasmesso dall'insegnante udente combinando la lingua orale e il francese segnato. Non si tratta quindi, in teoria, di un vero bilinguismo, dal momento che la struttura della lingua orale dominante serve da riferimento costante nella enunciazione e strutturazione delle conoscenze. Esistono allora dei rischi d'interferenza negativi e d'impoverimento delle due lingue? Oppure, al contrario, l'esistenza di un *continuum* fra la lingua dei segni francesi (LSF) e le strutture del francese segnato permette ai bambini sordi e ai loro genitori di costruire un sistema di comunicazione plurimodale, certamente ibrido, ma efficace? Sembra chiaro che soprattutto all'inizio del « trattamento » questa modalità è la più compatibile con la realtà clinica e familiare del bambino sordo..
2. Più raramente, altre istituzioni creano un bilinguismo fra la lingua dei segni utilizzata come lingua per l'insegnamento e il francese scritto. Questa soluzione è promossa dall'associazione 2 LPE e da altre associazioni attive a favore dei diritti dei sordi a ricevere un insegnamento in lingua dei segni, considerata la loro lingua naturale. Questa scelta è interessante da un punto di vista del rigore metodico e dalla purezza dell'indipendenza delle lingue, ma si scontra con le difficoltà d'apprendimento del francese scritto che rimane per sua natura al di là delle sue derivazioni, la trascrizione della realizzazione fonologica del francese orale. Seguendo questa ottica, sono in corso numerose appassionanti ricerche volte ad arricchire le possibilità d'apprendimento

¹ Psychologue, Docteur en psychologie, Docteur en Sciences du Langage
viroleb@wanadoo.fr www.benoitvirole.com

della lettura per i bambini sordi, appoggiandosi su referenti semantici costruiti dalla lingua dei segni senza passare dalla via fonologica. Questo approccio presenta lo svantaggio d'essere vissuto da parte dei genitori che hanno la legittima speranza che i loro figli possano acquisire un linguaggio orale, come metodo eccessivamente radicale..

3. Scuole specializzate propongono classi in cui ci sono dei momenti pedagogici trasmessi in lingua dei segni (centrati sul contenuto delle conoscenze) e altri momenti (centrati sulla forma del linguaggio) sono invece trasmessi in lingua orale con lo stesso insegnante udente. In questi momenti si può utilizzare il linguaggio parlato completato (LPC) quando il messaggio è dato in lingua orale. La situazione può sembrare inquietante per il bambino ma con l'esperienza può dimostrarsi efficace.
4. Un'altra situazione frequente è quella in cui nella medesima classe un insegnante spiega il messaggio in lingua dei segni e un altro insegnante trasmette lo stesso messaggio in lingua orale (eventualmente con il sostegno del linguaggio parlato completato o altri codici gestuali di supporto). Nei collegi o nei licei si osserva questo metodo con i giovani sordi integrati. Questo metodo si avvicina alla situazione con l'interprete. In una situazione a priori monolingue, giovani sordi integrati possono beneficiare dell'appoggio di un interprete in LSF in lingua orale e di alcuni insegnanti che hanno acquisito la LSF.
5. Per contro alcune istituzioni hanno preso le difese di un bilinguismo stretto associando momenti educativi in lingua dei segni con un professore sordo, con momenti di lingua orale con un professore udente o un ortofonista. Queste differenti figure permettono l'instaurazione di un bilinguismo attivo, pensato e rispettoso della situazione monolingue e dell'integrità linguistica. In generale, la natura del bilinguismo realizzata in questa situazione, dipende non solo dalle conoscenze di lingua dei segni da parte dell'insegnante, ma dal posto assunto dai professionisti sordi all'interno dell'insegnamento e anche dalla consapevolezza delle problematiche create dalla potenziale ibridazione delle lingue dei bambini.
6. Infine bisogna citare il caso di bambini udenti figli di sordi messi in contatto con una situazione de facto bilingue e bambini sordi di genitori sordi cresciuti con la lingua dei segni (non dappertutto) che incontreranno il francese orale a scuola. Esistono quindi numerose forme di bilinguismo; alcune in forma riflessa, sovente passiva nell'educazione del bambino sordo malgrado che i testi ufficiali autorizzano la creazione di un percorso bilingue che tarda a concretizzarsi per molti bambini e le loro famiglie.

Queste sei situazioni contengono dei punti deboli e altri forti, sarebbe assurdo pretendere che una sia migliore dell'altra. Se si tralasciano le problematiche tecniche legate al dispositivo pedagogico, la scelta dell'orientamento linguistico nel bambino sordo si riassume in tre grandi opzioni.

1. Monolinguisimo orale puro con e senza aiuto della lettura labiale.
2. Bilinguismo Lingua dei segni / lingua orale con tutte le variazioni e l'ibridazione fra le due lingue.
3. Bilinguismo lingua dei segni/ lingua dominante scritta.

Tutte e tre queste opzioni presentano un problema centrale per lo sviluppo del bambino sordo.

I. Primo problema : orientamento preferito dal bambino nei confronti di una modalità del linguaggio

La percezione uditiva dei suoni ha un ruolo dominante nel complesso sviluppo del linguaggio orale nel bambino piccolo. Se questa percezione è minore il bambino sordo non percepisce a livello uditivo niente o nelle sordità meno importanti, percepisce delle sequenze incomplete, in particolare nelle frequenze acute. Voce e elementi fonetici di parole indirizzati nei suoi confronti spesso non sono percepite e quando lo sono, lo sono in modo incompleto. La percezione degli elementi fonologici necessaria alla costruzione generativa del linguaggio orale è deteriorata quantitativamente ma anche qualitativamente da frequenti distorsioni cocleari. Quando i circuiti nervosi saranno maturi, permetteranno al bambino di sentire e controllare la propria voce (6-8 mesi), il controllo audiofonatorio nel bambino sordo non si realizza. Il bambino non sente la produzione spontanea della sua laringe e non è in grado di controllare né lo spettro, né l'intensità della sua voce. Lo sviluppo naturale della parola non si realizza. Frequentemente, il bambino sviluppa spontaneamente un modo linguistico di tipo visivo-gestuale. Altri bambini possono orientarsi verso un linguaggio orale grazie all'intervento di tecniche specializzate chiamate audiofonologiche. L'orientamento preferenziale in una o nell'altra direzione dipende dalla partecipazione di numerosi fattori:

a) **I fattori audiologici** sono i più evidenti. Più la sordità è profonda e precoce, più l'orientamento verso la via audiofonologica sarà difficile. Il tipo di eziologia e i disturbi ad esso associati, sono determinanti. Esiste una grande differenza fra i bambini con sordità genetica isolata e bambini con sordità causata da virus. (cytomégalovirus, rosolia) o da gravi menengiti.

b) **I fattori clinici generali** hanno un ruolo importante. Vissuti ospedalieri pesanti, storia clinica, malattie nella prima infanzia che hanno comportato delle separazioni ecc.. tutti questi elementi rendono fragile il bambino e più difficili gli interventi educativi che esigono attenzione e una capacità di resistenza alle frustrazioni. A questo punto possiamo inserire la variabile importante data dalla rinuncia da parte dei bambini.

c) **I fattori genetici** intervengono nell'orientamento. A parità di curva audiometria, di contesto clinico simile, alcuni bambini manifestano competenze fonologiche e in lettura labiale notevoli mentre altri non hanno questa predisposizione. .

d) **I fattori famigliari, sociali, e culturali** sono estremamente importanti. Schematicamente, l'investimento dei genitori nella rieducazione è in funzione delle rappresentazioni ideologiche legate alla parola al ruolo del linguaggio, della scrittura e della sua trasmissione, che sono molto variabili a dipendenza della configurazione famigliare, sociale e culturale della famiglia. Questi fattori influenzano l'accettazione della sordità e delle sue conseguenze e quindi sul tipo d'approccio e di comunicazione con il bambino sordo.

e) **I fattori soggettivi** legati alla storia inconscia del bambino giocano un ruolo più importante. Il bambino dà significato agli oggetti del mondo e alle sue sensazioni corporali utilizzando delle rappresentazioni private, soggettive, che saranno legate solo in un secondo tempo a dei segni del linguaggio. Nei bambini sordi queste rappresentazioni soggettive hanno una materialità significativa composta di oggetti esistenti principalmente nella sfera percettiva della visione.

f) **I fattori di modalità linguistiche** utilizzati dai genitori e dai professionisti che circondano il bambino sordo. Questi fattori esterni ambientali sono importanti ma non decisivi. Per esempio, genitori che hanno optato per l'oralismo e le sue opzioni tecniche (ortofonia, LPC, ecc) possono notare che il proprio figlio si distanzi da questa scelta. Inversamente, un bambino sordo profondo in un contesto bilingue può rivelare delle forti competenze sul piano audiofonologico.

g) **La comunicazione intersoggettiva madre-bambino** é invece un fattore interno predominante. Il primo momento critico per la vita di un bambino sordo è nel quale si stabiliscono relazioni affettive precoci. Sappiamo che l'instaurarsi di tale relazione si basa su fattori biologici quali quelli dell'attaccamento ma non solo.. Questa relazione si costruisce attraverso un processo inconscio che mette in relazione meccanismi proiettivi e introiettivi. Madre e bambino non possono evolvere assieme in una sinergia di scambi inconsci. Questo può essere determinato dalla perdita del sentimento naturale da parte della madre coinvolta in rappresentazioni rieducative della sordità, da un eccesso di sentimento riparatore o ancora da altre modalità come l'aggressività inconscie contro il figlio portatore di pena.

Tutte queste categorie di fattori interagiscono fra di loro in maniera complessa. Questi fattori non sono associati in una serie complementare in cui il peso dell'uno potrebbe venir corretto dal peso dell'altro, ma co-agiscono sulla figura di regolazione dello sviluppo. È quindi inutile cercare un determinismo causale lineare. L'orientamento del bambino verso l'una o l'altra modalità è impossibile determinare a priori. Si tratta in effetti di una soluzione di adattamento dello sviluppo del bambino. L'approfondita esperienza nella sordità clinica, ci ha personalmente convinti che le possibilità d'intervento esterno (ortofonia, apparecchi acustici, impianto cocleare) di influire su questo orientamento è spesso sopravvalutata. Questi interventi possono essere decisivi in certi momenti critici, ma non hanno un grande peso in confronto all'adattabilità generale dello sviluppo del bambino. In altri termini gli interventi rieducativi sono necessari affinché il bambino sordo possa entrare nel processo di acquisizione del linguaggio orale, ma non sono sempre sufficienti perché devono essere associate a una determinazione interna che può rivelarsi assente.

II. Secondo problema : l'ibridazione delle lingue

Per il bambino sordo l'utilizzazione del francese segnato o della LSF mescolata a espressioni in lingua orale sono considerate delle brutte soluzioni e sono sovente criticate poiché sfociano in un degrado in entrambe le due lingue. La maggioranza dei ricercatori sul bilinguismo fissa a tre anni l'età fra le due modalità d'acquisizione delle due lingue. Prima di questa età é possibile ottenere un'acquisizione simultanea delle lingue con la medesima rapidità come potrebbe fare un bambino monolingue e passando attraverso le medesime tappe di acquisizione. Questa acquisizione simultanea attraverso una fusione iniziale dei due sistemi linguistici che si separeranno a seguito di un processo diviso in tre fasi:

1. Nella prima fase il bambino possiede un solo lessico e nessuna grammatica. Esso contiene neologismi formati a partire dalle due lingue.
2. Nella seconda fase esso possiede due lessici e una sola grammatica.
3. Nella terza fase il bambino possiede due lessici e due grammatiche . Questa fase corrisponde alla separazione delle due lingue. Essa si crea a partire dal contesto linguistico, dal feedback degli interlocutori monolingui e dalla configurazione fonologica delle lingue.

Dopo i tre anni il bambino si trova nella fase di acquisizione successiva delle due lingue. L'interazione e l'interferenze fra le due lingue pongono una serie di problemi teorici che ci conducono a delle ipotesi sulle differenti situazioni.

Esistono numerosi scenari teorici per descrivere le interazioni possibili fra le due lingue in una situazione di bilinguismo fra due lingue orali. (cf Figura 1)

Per descrivere questi scenari si ammette l'esistenza di un livello profondo di competenza linguistica indipendente dalle modalità di prestazione e indipendente dalle modalità percettive e **effectrices** che chiameremo GU, grammatica universale, ad un livello cognitivo profondo emergono delle proprietà del sistema nervoso. In seguito, si ipotizza l'esistenza di un sistema intermedio fra le due lingue che chiamiamo IL inter-lingua. In questo sistema intermedio le regole d'organizzazione sono indipendenti dalle grammatiche delle lingue (L1) e(L2). Le due lingue possono essere acquisite in modo successivo..

In questo caso L1 è definita lingua di base e può essere completamente acquisita prima dell'acquisizione della lingua L2 o ancor in fase d'acquisizione. Le due lingue possono essere acquisite simultaneamente.

1. Il primo scenario è quello dell'ipotesi detta **parassita**. In questo scenario gli elementi di GU utilizzati per la costruzione di L1 sono riutilizzati direttamente per l'apprendimento della grammatica di L2. Il livello di lingua intermedia si sviluppa in maniera parassita utilizzando i modelli della L1. La partecipazione della grammatica universale alla costruzione della seconda lingua L2, è limitata a ciò che è già stato acquisito.

2. Ipotesi **creativa**. In questo secondo scenario la costruzione della seconda lingua L2 è indipendente da quella di L1 e cerca le sue risorse in modo indipendente nei principi di GU senza essere influenzato dagli schemi di prestazione escogitati da L1.. Non c'è trasferimento di dati da L1 a L2. In questo contesto è possibile che il locutore crei degli schemi di prestazioni compatibili con GU ma che non seguono le regole di L2 (convenzioni) Questa è la situazione degli errori per ipotesi sulla lingua.

3. Ipotesi della **ricostruzione** I processi d'apprendimento della seconda lingua L2 sono condizionati da L1 (principi di GU, parametri nella L1) e nello stesso tempo direttamente da GU. Questo processo si effettua seguendo tre tappe:

- a) Le caratteristiche di GU utilizzate per L1 sono trasferite a L2 solo quando sono pertinenti a L2.
- b) GU viene applicato diversamente nel caso in cui questo **trasferimento** non è pertinente.
- c) Gli aggiustamenti vengono prodotti per lo sviluppo dell'inter-lingua IL

Quest'ultimo modello permette di descrivere fatti osservabili in particolare l'alternanza fra fasi progressive (l'acquisizione di nuovi contrasti) e fasi regressive (perdita momentanea di opposizioni)

Applicazione di questi scenari nel caso di un bilinguismo precoce nel bambino sordo

Partiamo dal principio della realtà funzionale di un livello profondo di GU comune alle due lingue orali e alle lingue gestuali e ammettiamo che la L1 è la lingua dei segni nella misura in cui è la lingua che il bambino sordo profondo impara più facilmente anche se il tempo d'esposizione è inferiore rispetto a quello della lingua orale L2 nel caso di famiglie normo-udenti. In effetti essa non è percepita nella sua integrità La situazione di un utilizzo esclusivo di LPC (senza LSF) non fa parte della casistica di un studio sul bilinguismo anche se un sistema più o meno strutturato di segni d'appoggio è facilmente osservabile. I problemi specifici del bilinguismo, lingua orale e lingua dei segni, sono di diverse tipologie:

1. **Differenze nell'acquisizione delle due lingue.** Il primo riguarda le diverse modalità nell'acquisizione delle due lingue. Nel caso della lingua dei segni, c'è una

compatibilità completa fra la struttura della lingua e le risorse neurocognitive del bambino sordo come lo dimostra l'apparizione naturale delle lingue segnate nei bambini isolati. Invece nell'acquisizione della lingua orale da parte del bambino sordo deve esserci un sforzo d'attenzione dovuto a un trattamento cognitivo particolare (ipotesi, deduttive sul messaggio orale, compensazione mentale). In seguito, a casa, i genitori udenti, non avendo come lingua-madre la lingua dei segni, utilizzando la LS in condizioni particolari che possono essere molto distanti dalle condizioni naturali dell'utilizzazione di una lingua. Le condizioni dell'utilizzo precoce della lingua dei segni sono quindi differenti rispetto al caso del bilinguismo fra due lingue orali, anche nel caso che questo bilinguismo sia passivo e subito dal bambino (condizione d'emigrazione transculturale per esempio)

2. **Rapporto fra la lingua dei segni e la grammatica universale** Il secondo problema riguarda il rapporto fra la lingua dei segni e la grammatica universale. La specificità delle lingue dei segni dal punto di vista della loro sostanza (visivo-gestuale) e della loro struttura (iconica e dinamica) conferisce loro una posizione particolare nello spettro strutturale delle lingue. Senza dubbio un certo numero di caratteristiche tipiche della lingua dei segni (flessione, struttura sintattica in SOV) la avvicina maggiormente alle lingue orali che possiedono le stesse caratteristiche delle lingue orali anche se di differente composizione. Ma la natura gestuale nell'esecuzione della lingua (la parola in termini di De Saussure) e quelli del trattamento visivo dell'informazione, la allontanano notevolmente da tutte le lingue orali. Numerosi elementi evidenziano una similarità importante tra i modi di realizzazione della lingua dei segni e gli schemi cognitivi che compongono la grammatica universale. Ciò è dovuto al fatto che a differenza delle lingue orali, la lingua dei segni utilizza le quattro dimensioni dello spazio-tempo che sono le stesse degli schemi cognitivi costitutivi della grammatica universale. L'ordine sequenziale dei segni nella frase segnata rispecchia lo svolgimento degli schemi d'azione. Esistono dei vincoli sintattici che possono differire a seconda della lingua dei segni, ma globalmente la sintassi segnata è vincolata direttamente dagli schemi cognitivi mentre nelle lingue orali la sintassi è vincolata da una riduzione di dimensione imposta dalle regole di combinazione (grammatica di superficie) In altri termini, L1 (LSF) è più vicina alla grammatica universale GU che non la L2 (lingua orale). Questo punto è acquisito sia negli studi di C. Cuxac sia nella corrente della grammatica cognitiva che ha messo l'accento sulle strutture d'azione e spaziali come basi del linguaggio. Questo punto può ancora essere rinforzato dal fatto che in ogni situazione di bilinguismo l'acquisizione di L1 si effettua facendo ricorso a un trattamento rapido, automatico e inconscio del linguaggio, mentre l'apprendimento di L2 farebbe ricorso al contributo di processori centrali (più lenti e coscienti) Lingua dei segni e lingua orale non possono essere messi sullo stesso piano rispetto a una situazione di apprendimento del bilinguismo. Per i bambini sordi che entrano in contatto con la lingua dei segni, quest'ultima costituisce evidentemente la più favorevole a loro.
3. **Relazione fra lingua e cultura.** - Il terzo punto problematico riguarda la relazione fra la lingua e la cultura. La lingua non è solamente un vettore di comunicazione e di costruzione del pensiero. Essa è anche una componente principale di una cultura e trasmette dei significati condivisi dalle persone che appartengono alla stessa cultura. Nel caso della sordità, questa componente è presente. La lingua dei segni trasmette dei significati che provengono dall'esperienza di vita delle persone sorde. Anche se il concetto di cultura sorda può essere oggetto di discussione, non possiamo affrontare il bilinguismo precoce nel bambino sordo senza prendere in considerazione l'esistenza di una comunità linguistica sorda che condivide non solo una lingua ma anche un rapporto particolare con il mondo degli udenti. Il bilinguismo LSF/lingua orale è

necessario che sia sostenuto anche dalle persone sorde appartenenti a questa comunità culturale. In assenza di ciò, la lingua dei segni sarebbe utilizzata senza un legame con la sua base linguistica vivente. Nel caso della sordità la lingua dei segni trasmette degli elementi significativi e delle esperienze che appartengono alla cultura sorda che non possono essere condivisi dai genitori udenti che sono impegnati in prima persona nella trasmissione della lingua. Dall'unione di questi tre punti risulta che l'applicazione del modello del bilinguismo generale per descrivere la situazione dei bambini sordi collocato in un modello educativo nel quale co-esistono lingua dei segni e lingua orale, resta problematica e ha bisogno di valutazioni e ricerche.

III. Il problema dell'acquisizione della lingua scritta

L'acquisizione della lingua francese scritta e orale pone delle difficoltà al bambino sordo congenito. Così «gli errori dei sordi» che qualifichiamo come tali seguendo i nostri criteri di pertinenza corrispondono invece a un'organizzazione particolare di un inter-lingua fra la lingua dei segni e la lingua scritta. Gli "errori di scrittura" da parte dei sordi costituiscono degli indici importanti di questa problematica. Una buona strada per studiare questo aspetto sarebbe di studiare l'apprendista lettore che è nel bambino sordo, la sua evoluzione, che è passato attraverso un'educazione bilingue precoce e in seguito, di scoprire se esistono dei profili specifici nello stile della lettura per esempio nella tipologia particolare degli "errori di scrittura". In ogni caso la scrittura è una rappresentazione grafemica della fonologia (per il francese e per le lingue occidentali) che inseguito a un processo di emancipazione ha acquisito un certo livello d'autonomia (ortografia) rispetto alla lingua parlata. La capacità dei bambini sordi oralizzati a manipolare dei segmenti fonologici (sillabe, rime fonologiche) li aiuta nell'acquisizione della lettura. Ciò è dovuto al fatto che la via fonologica permette una costruzione economica del lessico interno delle parole scritte. Lo stoccaggio in memoria e l'evocazione delle parole scritte sono più rapide e efficaci quando l'indicizzazione si attua attraverso sillabe o rime fonologiche che non attraverso l'elencazione di forme visive globali. L'acquisizione facilitata della lettura nei bambini sordi oralizzati e che beneficiano del LPC è da attribuire al successo dell'audiofonologia.

Le numerose difficoltà d'apprendimento della lettura da parte dei bambini sordi segnanti sono regolarmente utilizzate per discreditarne la pedagogia bilingue. Questa è una critica ingiustificata che dimentica i numerosi apporti pedagogici bilingui e che valorizza, ingiustamente il ruolo dello scritto. Diciamo subito che per noi la riuscita di un'educazione del bambino sordo profondo non va misurata in base alle sue capacità in lettura. Convegno che è una posizione suscettibile di critiche. Ma ci sembra profondamente illogico, misurare un'educazione dal livello della lingua scritta nei bambini sordi profondi quando si sa che la lingua scritta è la trascrizione di quella orale con l'aggiunta di regole ortografiche complesse e arbitrarie. Per il bambino sordo escluso dalla lingua orale l'apprendimento della lettura è fortemente problematico. Tuttavia personalmente non sono convinto che valga la pena di investire tutta l'energia pedagogica nell'apprendimento della lettura nel bambino sordo che non utilizza la fonologia. In effetti i trattamenti mnemonici di parole scritte, le evocazioni lessicali, utilizzano delle rime fonologiche. Senza queste rappresentazioni fonologiche, il bambino sordo deve sovraccaricare la propria memoria di forme visive globali di parole ciò che esaurisce facilmente le sue capacità di memorizzazione e lo pone di fronte a un insuccesso. È preferibile accettare l'osservazione clinica di assenza di oralizzazioni fonologiche e affrontare l'acquisizione delle conoscenze attraverso altri vettori oltre alla lettura nel senso convenzionale del termine. Questo non significa abbandonare lo scritto ma di considerare in modo diverso la sua funzione.. Lo scritto può essere considerato una parte minima come se fosse un vettore di stoccaggio e di trasferimento d'informazioni e di conoscenze. Questo trasferimento può essere fatto in modo diverso nei bambini sordi? La risposta è affermativa. È sufficiente considerare lo

spiegamento di vettoriche utilizzano una semiotica visiva (CD ROM interattivi,libri in immagini, film, video) per capire che esistono oggi dei mezzi per costruire una nuova pedagogia innovativa centrata sulla semiotica visiva. L'ostacolo maggiore viene dalla nostra resistenza interiore che ci oppone all' idea di un'educazione che si realizza al di fuori della lettura. Da parte nostra ci siamo familiarizzati con questa nuova idea che si è imposta a poco a poco nell'esperienza con i bambini sordi. Per precisare il nostro pensiero possiamo dire che le parole scritte conservano una funzione importante nella prospettiva educativa di cui abbiamo appena accennato. Ma è una funzione di indicatori semiotici che sono utilizzati in un processo di comunicazione multimodale composta da diagrammi, schemi e segni iconici ecc. Si noterà che questa prospettiva è in armonia con l'evoluzione degli attuali codici semiotici nella nostra società.

Conclusione

Ogni opzione presentata nell'introduzione ha dei punti deboli e altri forti. Nel caso di un monolinguisimo orale il punto debole risiede nella costrizione per il bambino sordo verso la modalità oralista mentre il suo sviluppo lo porterebbe verso la via visiva gestuale. La seconda opzione quella del bilinguismo lingua dei segni e lingua orale è interessante perché in sintonia con la realtà clinica e educativa. Tuttavia il rischio sta nel rendere ibride le lingue che da un punto di vista pragmatico non è del tutto negativo, se si mantengono situazioni monolingue e che vi sia una riflessione sulle condizioni di utilizzazione pratica delle lingue. La terza opzione lingua dei segni e lingua scritta, ci sembra la più difficile da attuare in pratica a causa della dipendenza dello scritto rispetto alla fonologia a meno di considerare lo scritto differentemente e volerne raggiungere una padronanza pragmatica Tutto ciò ci porta a considerare un' offerta pedagogica e linguistica più ampia possibile in modo da presentare ai bambini sordi uno spazio il più ampio possibile per lo sviluppo delle loro potenzialità.

Referenze

Bonnot J.F. - Le bilinguisme chez l'enfant, dans Le langage de l'enfant, aspects normaux et pathologiques, Claude Chevré-Muller, Narbonne Juan, Masson, 1996.

Bruner J.S. - Child's talk, Learning to use language, W.W. Norton, New York, 1983.

Chevré-Muller C., Narbonne J. Le langage de l'enfant, aspects normaux et pathologiques, Masson, 1996.

Cosnier J. Les voies du langage, Paris, Dunod, 1982.

Cuxac C. « La langue des signes française, les voies de l'iconicité » Faits de langues, ophrys, 2000

U.Bellugi and M.Studdert Kennedy LIFE SCIENCE RESEARCH REPORTS-19 Editors. Verlag Chemie 1972 : Signed and Spoken language : biological constraints on linguistic forms.

Grosjean F. Life with two Languages : An Introduction to Bilingualism, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1982.

Robert E. Johnson, Scott K. Liddel, Carol J. Erting UNLOCKING THE CURRICULUM : PRINCIPLES FOR ACHIEVING ACCESS IN DEAF EDUCATION- Gallaudet Research Institute, Gallaudet University, Washington DC 1989

Virole B. Psychologie de la surdité, deuxième édition augmentée, DeBoeck Université, 2000.

Lepot-Froment C., Clerebaut N. L'enfant sourd, communication et langage, DeBoeck Université, 2000.

Yau Shun-chiu Création gestuelle et débuts du langage, création de langues gestuelles chez des sourds isolés, Editions langages croisés, CNRS, 1992.