Sociolinguistique de la surdité, didactisation de la pluralité linguistique : parcours de parents entendants en France et regards croisés sur la scolarisation des élèves sourds : France - États-Unis

Pauline Rannou

▶ **To cite this version:**

Pauline Rannou. Sociolinguistique de la surdité, didactisation de la pluralité linguistique : parcours de parents entendants en France et regards croisés sur la scolarisation des élèves sourds : France - États-Unis. Linguistique. Université Rennes 2, 2018. Français. ⟨NNT : 2018REN20045⟩. ⟨tel-02293624⟩

HAL Id: tel-02293624

https://theses.hal.science/tel-02293624v1

Submitted on 21 Sep 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

HAL Authorization

UNIVERSITE / SOCIETES
BRETAGNE \ TEMPS
LOIRE / TERRITOIRES

THESE / Université Rennes 2
sous le sceau de l'Université Bretagne Loire

pour obtenir le titre de
DOCTEURE DE L'UNIVERSITÉ RENNES 2
Mention : Sciences du langage
Ecole doctorale Sociétés, Temps, Territoires

présentée par
Pauline Rannou

Préparée à l'Unité de recherche PREFics EA7469
Pôle de Recherche Francophonies, Interculturel
Communication, Sociolinguistique

Sociolinguistique de la surdité et didactisation de la pluralité linguistique

Parcours de parents entendants en France et regards croisés sur la scolarisation des élèves sourds : France - États-Unis

Thèse soutenue le 20 septembre 2018
devant le jury composé de :

Brigitte Garcia
Professeure des Universités, Université Paris 8/ *rapporteure*
Sylvie Jutras
Professeure titulaire, Université du Québec à Montréal/ *rapporteure*

Philippe Blanchet
Professeur des Universités, Université Rennes 2 / *examinateur*
Saskia Mugnier
Maître de Conférences, Université Grenobles Alpes / *examinatrice*

Ye Wang
Associate Professor, Columbia University, New York /*co-directrice*
Gudrun Ledegen
Professeure des Universités, Université Rennes 2 /*directrice*

UNIVERSITE / SOCIETES
BRETAGNE \ TEMPS
LOIRE / TERRITOIRES

UNIVERSITÉ RENNES 2

UNIVERSITÉ RENNES 2 – HAUTE BRETAGNE

Unité de Recherche PREFics EA7469

Ecole Doctorale – Sociétés, Temps, Territoires

Sous le sceau de l'Université Bretagne Loire

Sociolinguistique de la surdité, didactisation de la pluralité linguistique. Parcours de parents entendants en France et regards croisés sur la scolarisation des élèves sourds : France - États-Unis

Thèse de Doctorat

Discipline : Sociolinguistique

Présentée par Pauline RANNOU

Directrice de thèse : Gudrun LEDEGEN – Université Rennes 2
Co-directrice de thèse : Ye WANG – Columbia University NYC

Soutenue le 20 septembre 2018

Jury :
Mme Gudrun LEDEGEN, Professeure des Universités, Université Rennes 2 (Directrice)
Mme Ye WANG, Professeure des Universités, Université Columbia, New York – États-Unis (Co-directrice)
Mme Brigitte GARCIA, Professeure des Universités, Université Paris 8 (Rapporteure)
Mme Sylvie JUTRAS, Professeure titulaire, Université du Québec à Montréal (Rapporteure)
M. Philippe BLANCHET, Professeur des Universités, Université Rennes 2 (Examinateur)
Mme Saskia MUGNIER, Maître de Conférences, Université Grenoble Alpes (Examinatrice)

COLUMBIA UNIVERSITY
IN THE CITY OF NEW YORK

COLUMBIA UNIVERSITY NEW YORK CITY - UNIVERSITÉ EN CO-DIRECTION

Teachers College – Department of Health and Behaviour Studies

Deaf and Hard of Hearing Program

Sociolinguistique de la surdité, didactisation de la pluralité linguistique. Parcours de parents entendants en France et regards croisés sur la scolarisation des élèves sourds : France - États-Unis

Sociolinguistics of deafness, didactisation of linguistic plurality. Experience of hearing parents in France and cross-views on the education for deaf students: France - United States

Thèse de Doctorat

Discipline : Sociolinguistique

Présentée par Pauline RANNOU

Directrice de thèse : Gudrun LEDEGEN

Co-directrice de thèse : Ye WANG

Soutenue le 20 septembre 2018

Jury :
Mme Gudrun LEDEGEN, Professeure des Universités, Université Rennes 2 (Directrice)
Mme Ye WANG, Professeure des Universités, Université Columbia, New York – États-Unis (Co-directrice)
Mme Brigitte GARCIA, Professeure des Universités, Université Paris 8 (Rapporteure)
Mme Sylvie JUTRAS, Professeure titulaire, Université du Québec à Montréal (Rapporteure)
M. Philippe BLANCHET, Professeur des Universités, Université Rennes 2 (Examinateur)
Mme Saskia MUGNIER, Maître de Conférences, Université Grenoble Alpes (Examinatrice)

REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont avant tout aux familles entendantes et aux personnes sourdes qui m'ont livré une partie de leur expérience, mais également aux enseignants et plus largement aux équipes pédagogiques pour leur disponibilité et leur accueil chaleureux.

À mes directrices de recherche, Gudrun Ledegen et Ye Wang, pour m'avoir accordé leur confiance dans ce travail et avoir accepté de m'accompagner.

À Brigitte Garcia, Sylvie Jutras, Saskia Mugnier et Philippe Blanchet, pour avoir accepté de faire partie de mon jury de thèse.

Je tiens à remercier le Fonds de dotation Handicap & Société et l'Institut de recherche en santé publique, qui ont amorcé la première reconnaissance de ce travail et ont permis de le mener dans des conditions matérielles auxquelles tout doctorant devrait avoir accès.

Merci à ma soeur pour son soutien logistique infaillible et à mes parents pour leur écoute attentive et leur patience.

FINANCEMENTS

IRESP-15-HAND6-14

Cette recherche a bénéficié de l'aide de la Mission recherche de la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (MiRe-DRESS) et de la Caisse Nationale de Solidarité pour l'Autonomie (CNSA), dans le cadre de l'appel à projets lancé par l'IReSP en 2015.

FONDS HANDICAP ET SOCIETE

Cette recherche a bénéficié du soutien du Fonds de dotation Handicap & Société.

“Now, yourself as a hearing person, make sure that you don’t forget deaf people. Use them as a resource. Deaf people will give you advices”[1].

[1] Cet extrait est issu d’un entretien mené en 2016 auprès d’une enseignante sourde de l’école Fremont School for the d/Deaf en Californie. À l’issue de notre échange, elle clôt son témoignage en ces termes à propos de mon travail de recherche. Je traduis : « Et maintenant, en tant que personne entendante, fais en sorte de ne pas oublier les personnes sourdes. Utilise-les comme une ressource. Les sourds te donneront des conseils ».

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS 7

FINANCEMENTS 9

SOMMAIRE 13

INTRODUCTION 15

PARTIE 1 : SURDITE, LANGUE ET HANDICAP 25

CHAPITRE 1 : HISTORIQUE DE LA SURDITÉ EN FRANCE ET AUX ÉTATS-UNIS 27
1.1 LES LIEUX SYMBOLIQUES DE L'HISTOIRE SOURDE 28
1.2 L'ACTE DE RECONNAISSANCE DES LANGUES DES SIGNES PAR LA NOMINATION 41
1.3 LE REVEIL SOURD EN FRANCE 47
CHAPITRE 2 : SOCIOLINGUISTIQUE DE LA SURDITÉ 63
2.1 L'IDENTITE SOURDE ET L'IDENTITE DES SOURDS 63
2.2 LA CULTURE SOURDE 70
2.3 AU DELA DE DEUX MONOLINGUISMES : LE PLURILINGUISME 84
CHAPITRE 3 : APPROCHE CLINIQUE DU HANDICAP ET DIALOGUES DE SOURDS 99
3.1 LA NOTION DE HANDICAP 99
3.2 PRISE EN CHARGE ET GESTION ADMINISTRATIVE DU HANDICAP 127

PARTIE 2 : SCOLARISATION DES ELEVES SOURDS EN FRANCE 143

CHAPITRE 4 : LÉGISLATION ET ORIENTATIONS DIDACTIQUES 145
4.1 LES NOUVELLES ORIENTATIONS POUR L'EDUCATION 146
4.2 LES ORIENTATIONS DES PARCOURS BILINGUES LSF-FRANÇAIS 155
4.3 OUVRIR UNE REFLEXION SOCIODIDACTIQUE EN PARCOURS BILINGUES ET SPECIALISES 164
CHAPITRE 5 : LES MODÈLES DE SCOLARISATION POUR LES ÉLÈVES SOURDS 177
5.1 LES DIFFERENTS MODELES DE SCOLARISATION POUR LES ELEVES SOURDS EN FRANCE 177
CHAPITRE 6 : DIVERSITÉ DES FORMATIONS DES ENSEIGNANTS POUR SOURDS 201
6.1 CAPPEI – MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE 201
6.2 CAPEJS - MINISTERE DES SOLIDARITES ET DE LA SANTE 214
6.3 PROPOSITIONS D'EVOLUTION DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS 218

PARTIE 3 : PRESENTATION DES ENTRETIENS ET METHODOLOGIE D'ANALYSE 223

CHAPITRE 7 : PRÉSENTATION DES CATÉGORIES D'ENTRETIENS 225
7.1 ENTRETIENS PERSONNES SOURDES ET PARENTS ENTENDANTS EN FRANCE 225
7.2 ENTRETIENS AUPRES DES ENSEIGNANTS AUX ÉTATS-UNIS 232
7.3 ENSEIGNANTS ET PROFESSIONNELS ACCUEILLANT DES ELEVES SOURDS EN FRANCE 249
7.4 REGARD SUPPLEMENTAIRE AU CANADA ET AU COSTA RICA 252
CHAPITRE 8 : MÉTHODOLOGIE D'ENQUÊTE ET D'ANALYSE DE DISCOURS 255
8.1 METHODOLOGIE DES ENTRETIENS 255
8.2 ANALYSE LEXICOMETRIQUE DES ENTRETIENS AVEC IRAMUTEQ 262
8.3 ANALYSE DE CONTENU ET DE DISCOURS DES ENTRETIENS 275

PARTIE 4 : ANALYSES DES ENTRETIENS MENES AUPRES DES PARENTS ENTENDANTS ET DES PERSONNES SOURDES EN FRANCE 287

CHAPITRE 9 : PARCOURS DE PARENTS ENTENDANTS ET DE PERSONNES SOURDES 289
9.1 ANALYSE DES ENTRETIENS AUPRES DES PARENTS ENTENDANTS ET DES PERSONNES SOURDES 290
9.2 RETOUR SUR LES POINTS CENTRAUX DES ANALYSES 424

PARTIE 5 : ANALYSES DES ENTRETIENS MENES DANS LES ECOLES EN FRANCE ET AUX ETATS-UNIS 433

CHAPITRE 10 : UN REGARD NOUVEAU POUR L'ÉDUCATION DES SOURDS EN FRANCE : LES MODÈLES ÉTATS-UNIENS 435

10.1 SYSTEMES ET NIVEAUX DE SCOLARISATION EN FRANCE ET AUX ÉTATS-UNIS 436
10.2 ANALYSE DES ENTRETIENS MENES EN FRANCE 440
10.3 ANALYSE DES ENTRETIENS MENES AUX ÉTATS-UNIS 462
10.4 RETOUR SUR LES POINTS CENTRAUX DES ANALYSES ET ADAPTATIONS ENVISAGEABLES EN FRANCE 524

CONCLUSION GENERALE 547

BIBLIOGRAPHIE 559

SITOGRAPHIE 589

TABLE DES ILLUSTRATIONS 603

TABLE DES TABLEAUX 605
TABLE DES FIGURES 607

INDEX 609

INDEX DES NOTIONS 611
INDEX DES AUTEURS 615

ANNEXES 619

TABLE DES MATIERES 621

INTRODUCTION

Les évolutions récentes en matière d'appareillage auditif sont venues modifier considérablement l'annonce, pour les parents entendants, de la surdité de leur enfant et les « choix » entrepris en termes de communication et de scolarisation. Au delà de la technicité des appareillages et plus particulièrement de l'implant cochléaire[2], la distinction ambivalente « sourd / Sourd » a elle aussi évolué considérablement. Cette distinction terminologique est introduite en 1972 par James Woodward, sociolinguiste à l'université Gallaudet :

> « Il [James Woodward] proposait de continuer d'utiliser le mot sourd avec un petit s, comme on a l'habitude de le faire, mais de ne l'utiliser ainsi que pour désigner les sourds dans ce sens réduit où on était en train de confiner le mot, au sens physiologique du terme, pour les désigner en tant qu'ils n'entendent pas, en tant qu'ils sont déficients auditifs. Il proposait au contraire d'écrire Sourd avec une majuscule – même s'il s'agissait grammaticalement d'un adjectif – pour désigner les sourds en tant que personnes, en tant que réalité sociologique ou anthropologique » (MOTTEZ, 2006 : 91).

La reconnaissance d'une réalité sociologique, sociolinguistique et anthropologique introduit la personne sourde, « sans pudeur, ni euphémisation, comme un être enraciné dans un corps différent » (GAUCHER, 2010 : 17) et rend compte de la manière dont les Sourds s'identifient au monde. La langue des signes est le vecteur linguistique d'une culture Sourde en plein essor dans les années soixante, qui aboutit au déclenchement du Réveil Sourd en France. À partir de la fin des années soixante, portés par les grands mouvements sociaux émergents des autres minorités (noire, homosexuelle, féministe, étudiante notamment), les Sourds affirment leurs droits fondamentaux (BÉDOIN, 2018 : 42). Un chiffre vient pourtant troubler cette quête de reconnaissance des Sourds revendiquant leur appartenance à une communauté linguistique et culturelle propre. Les parents entendants, qui constituent quatre-vingt-dix à quatre-vingt-quinze pour cent des situations familiales où les enfants sourds naissent (JONES, 1989), découvrent généralement la surdité sans avoir jamais été confrontés auparavant aux questions anthropologiques qu'elle soulève, ni avoir jamais rencontré de personnes sourdes. L'annonce de la surdité aux parents entendants a fait l'objet de différentes études, où les thèmes du « traumatisme », de la « sidération parentale » et de la « détresse psychologique », entrainant une « grave dépression parentale » (LAVIGNE, 2003), contrastent fortement avec les désirs d'émancipation et de reconnaissance des Sourds. Les retentissements négatifs de

[2] L'implant cochléaire, expérimenté à partir des années 1980 et en pleine expansion aujourd'hui, consiste en une opération chirurgicale destinée à implanter un système artificiel dans l'oreille interne, afin d'exciter électriquement les protoneurones qui constituent les faisceaux de fibres du nerf cochléaire (VIROLE, 2006 : 367).

l'annonce par les médecins feraient entrer les parents entendants, peu préparés au diagnostic, dans un rapport déficitaire (VIROLE, 2006) à la surdité qui se traduirait par une volonté de normalisation de leur enfant sourd et le recours massif à l'implantation cochléaire. Ce « choix » de l'implant par les parents est parfois considéré comme étant effectué dans l'ignorance d'alternatives liées à l'existence de la communauté Sourde et de la langue des signes :

> « Most members [of the deaf minority] have hearing parents who do not transmit, and will not share, the linguistic and cultural identity of their deaf children. The children themselves are too young to refuse treatment or to dispute the infirmity model of their difference. Hearing parents, frequently beset by guilt, grief, and anxiety, and largely ignorant of the deaf community, commonly accept the infirmity model uncritically »[3] (LANE, 2004 : 282).

L'aspect culturel, linguistique et identitaire des enfants sourds est ici posé comme un préalable et une distance entre les parents et leur enfant est établie. La culture des parents entendants n'est pas celle des enfants sourds, ces derniers ont une identité Sourde ancrée *a priori* du fait de leur surdité. Dans ce cadre, la place des parents entendants est rendue problématique par la non connaissance de la « véritable » identité de leur propre enfant et leur engagement dans une voie reniant l'existence de la culture Sourde. Ce regard porté sur la surdité et sur des parents parfois décrits comme étant peu à même de « comprendre » leur enfant sourd constitue le point d'ancrage de ce travail. Quel est le parcours de ces parents ? Comment s'effectuent les « choix » de communication et plus tard de scolarisation par des parents entendants découvrant la surdité de leur enfant ? De quelle manière l'information est-elle apportée aux familles et quelle est la portée de cette information dans les « choix » effectués ? La parole est donnée dans notre recherche aux parents entendants, sans pour autant la rendre exclusive. Des sourds adultes communiquant en langue des signes et/ou à l'oral-vocal témoignent en parallèle de leur parcours familial et scolaire. Nous avons tenté de garder à l'esprit, tout au long de ce travail de recherche et d'écriture, les paroles d'une enseignante sourde rencontrée aux États-Unis en 2016, que nous avons inscrites en préambule de ce travail : « Now, yourself as a hearing person, make sure that you don't forget d/Deaf

[3] Je traduis : « La plupart des membres [de la minorité sourde] ont des parents qui ne transmettent pas et ne partageront pas l'identité linguistique et culturelle de leurs enfants sourds. Les enfants eux-mêmes sont trop jeunes pour refuser ou contester le modèle médicalisant de leur différence. Les parents entendants, souvent assaillis par la culpabilité, le chagrin et l'anxiété, et ignorant pour la plupart l'existence de la communauté Sourde, acceptent généralement sans réserve le modèle de l'infirmité ».

people. Use them as a resource. Deaf people will give you advices »[4]. Ce conseil résonne selon notre perception comme une mise en garde et résume les craintes de nombreux sourds d'une « récupération » du champ de la surdité par les entendants, où les sourds n'auraient plus leur place, ni leur voix.

Aux témoignages de parents entendants et de personnes sourdes en France, nous avons choisi d'associer des expériences d'enseignants en France et aux États-Unis. Les choix de communication familiale se prolongent en effet au moment de la scolarisation des enfants sourds et ces dernières années, différentes évolutions, initiées par le ministère de l'éducation nationale notamment, ont eu pour objectif d'accorder une place plus importante aux spécificités de la scolarisation pour les élèves sourds. Les orientations du Conseil de l'Europe, en faveur du développement du plurilinguisme dès les années quatre-vingt-dix (HÉLOT, 2007), ont amené aux réflexions actuelles ouvrant sur la création toute récente des pôles d'enseignements pour les jeunes sourds[5] (PEJS). Ces pôles, qui redéfinissent le principe de l'inclusion en milieu « ordinaire », offrent par exemple la possibilité d'un regroupement des élèves sourds communiquant selon des modalités linguistiques multiples. Malgré une évolution favorable dans la prise en compte de la diversité des situations familiales, particulièrement en terme de communication, les textes officiels ne font pas mention d'orientations didactiques spécifiques permettant un accompagnement des enseignants dans les parcours dédiés (en particulier bilingues et spécialisés), pour la mise en œuvre d'une pédagogie plurilingue. Les témoignages d'enseignants interrogés en France rendent compte d'un isolement en matière de pédagogie spécifique pour les élèves sourds et les apports de la sociodidactique, pour le développement d'une didactique intégrée (ROULET, 1980 ; CASTELLOTTI, 2000 ; MOORE, 2001 ; SABATIER, 2008 ; CUMMINS, SWAIN, 2014 [1986] ; GAUVIN, THIBEAULT, 2016), permettent de proposer des aménagements pédagogiques en accord avec les orientations officielles des PEJS. Nous avons souhaité aller à la rencontre d'enseignants aux États-Unis, afin d'apporter un regard complémentaire aux travaux de recherche en sociodidactique et aux pratiques pédagogiques décrites par les enseignants en France, qui déclarent par exemple, en ce qui concerne les enseignants spécialisés, faire usage de pratiques multimodales, incluant des outils d'appui à la communication orale-vocale

[4] Je traduis : « Et maintenant, en tant que personne entendante, fais en sorte de ne pas oublier les personnes sourdes. Utilise-les comme une ressource. Les sourds te donneront des conseils ».

[5] Le pôle d'enseignement pour les jeunes sourds est mis en œuvre depuis 2017 au sein de l'Éducation nationale : http://www.education.gouv.fr/cid113437/au-bo-du-23-fevrier-2017-la-mise-en-oeuvre-du-parcours-de-formation-du-jeune-sourd.html. Cf. chapitre 5.1.4 : "Le pôle d'enseignement pour les jeunes sourds (PEJS)", p.187.

(MILLET, ÉSTÈVE, 2009 ; ÉSTÈVE, 2011 ; MUGNIER, 2006 ; 2016). Les différents témoignages recueillis auprès d'enseignants, directeurs d'écoles et professionnels de l'éducation aux États-Unis mettent en lumière des difficultés similaires et des axes possibles d'aménagement à destination des enseignants en France. Nous espérons par ce travail pouvoir donner un aperçu des clivages et des tensions inhérents aux situations sociolinguistiques complexes liées à la surdité, à travers le regard des parents entendants d'enfants sourds, des sourds adultes, mais également des enseignants qui accompagnent les enfants sourds dans leur parcours de scolarisation et qui soulignent de manière récurrente l'absence d'outils pédagogiques spécifiques, au sein des parcours bilingues et spécialisés particulièrement.

Cinq parties constituent le déroulement de notre recherche. Nous avons choisi de présenter en premier lieu les liens historiques partagés en France et aux États-Unis, concernant la surdité. Ces liens résident en différents lieux et dates « symboliques » dans l'histoire des sourds et sont fréquemment relatés dans les recherches portant sur le sujet (RODDA, 1987 ; MOODY, 1998 ; DIRKSEN, 2006 ; BENVENUTO, 2010b, ENCREVÉ, 2008). Nous situons l'ancrage chronologique de notre étude à partir des décisions du Congrès de Milan de 1880 « sur l'amélioration du sort des sourds-muets », qui ont largement conditionné les orientations linguistiques des systèmes éducatifs accueillant des élèves sourds et plus largement les orientations linguistiques institutionnelles jusque dans les années soixante-dix en Europe et dans une moindre mesure aux États-Unis. Les instituts pour sourds (aux États-Unis les *Schools for the d/Deaf*) constituent des lieux symboliques extrêmement forts pour les sourds et pour l'émergence d'une conscience culturelle et linguistique propre (DELAPORTE, 2015). Nous en présentons l'histoire en France et proposons de confronter la dimension théorique de ce chapitre aux témoignages de personnes sourdes interrogées dans le cadre de notre étude. Aux États-Unis, l'université Gallaudet, seule université au monde à proposer des cursus d'enseignement supérieur à destination des sourds, en langue des signes, révèle la distance opérée avec les conclusions du Congrès de Milan, dont les retentissements semblent avoir conditionné de manière nettement plus importante les politiques éducatives mises en place en France et les représentations véhiculées autour de la surdité. La quête de reconnaissance des Sourds, à travers le mouvement du Réveil Sourd en France, est intimement liée aux rencontres entre français et états-uniens à l'occasion du Congrès Mondial des Sourds de 1971 à Paris et de 1975 à Washington D.C. et aboutira à la création d'organisations culturelles (International Visual Theatre), éducatives (modèle bilingue « Deux langues pour une éducation ») et à des recherches scientifiques pour la valorisation de la langue des signes, notamment en

linguistique (aux États-Unis, principalement STOKOE, 1960 ; 1965 ; en France MOTTEZ, 1988 ; CUXAC, 2000). Ces différents aspects donnent du crédit au statut de langue de la langue des signes, finalement officialisé par l'article 75 de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, qui indique : « La langue des signes française est reconnue comme une langue à part entière »[6]. Deux approches sont ensuite développées dans la première partie de ce travail, autour des notions d'identité et de culture. La première, au chapitre deux, est liée à l'identification (GALLISSOT, 1987) des sourds à une communauté culturelle et linguistique Sourde et renvoie à une orientation anthropologique de la surdité. Dans ce chapitre, nous faisons intervenir les témoignages de certains parents entendants et sourds interrogés afin de donner à voir les tensions relatives à ces représentations ; la seconde approche, développée au chapitre trois, concerne une orientation « déficitaire » de la surdité, parfois appelée « médicale » ou « médicalisante » (MEYNARD, 2008 ; ESTEVE, 2011 ; BEDOIN, 2018), qui renvoie à la notion de handicap. Cette notion est développée de manière chronologique, à travers les différentes périodes ayant marqué les tournants de la prise en charge du handicap en France et rend compte de l'importance d'une dissociation des notions de « handicap » et de « déficience » dans les discours relatifs à la surdité.

La deuxième partie de travail, consacrée à la scolarisation des élèves sourds en France, présente dans un premier temps les évolutions récentes en matière de langue de scolarisation et de promotion du plurilinguisme dans l'éducation. Un deuxième chapitre présente les différents modèles de scolarisation en France pour les élèves sourds. Le pôle d'enseignement pour les jeunes sourds, mis en place en 2017 y est développé à travers les quatre parcours organisés pour répondre aux spécificités linguistiques des élèves. Ce chapitre dévoile certaines difficultés évoquées par les enseignants que nous avons rencontrés en France, telles que l'absence d'outils pédagogiques dans les parcours bilingues langue des signes - français, et plus généralement d'outils pédagogiques pour les élèves sourds, qu'ils soient scolarisés en classe dite « ordinaire » ou « spécialisée ». Le troisième chapitre de cette partie concerne quant à lui les différentes formations – par le biais du ministère de l'éducation nationale ou du ministère des solidarités et de la santé – à destination des enseignants accueillant des élèves

[6] https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647

sourds et propose d'étudier les possibilités d'évolution de ces formations, au regard de la création des PEJS.

Ces deux parties, qui constituent le volet théorique de notre recherche, sont consolidées par la présence de différents entretiens menés auprès des familles entendantes, personnes sourdes et enseignants, dont les témoignages sont par la suite développés plus en détail et surtout confrontés les uns aux autres dans les chapitres consacrés spécifiquement à leur analyse. La troisième partie de ce travail présente ainsi les différents entretiens effectués en France et aux États-Unis[7] et la méthodologie mise en place afin d'en permettre l'analyse. La quatrième partie développe une analyse lexicométrique – à l'aide du logiciel Iramuteq – et de contenu (BARDIN, 2013) des entretiens menés auprès des parents entendants et des personnes sourdes en France, qui ont accepté de dévoiler leur expérience et leur parcours de communication. Les parents entendants relatent dans ces témoignages la difficile annonce de la surdité de leur enfant par les médecins, pour certaines à travers le protocole de dépistage mis en place de manière systématique en maternité depuis 2014. Le « choix » de l'implantation et de la communication par les parents sont largement développés dans ce chapitre et mis en parallèle avec les témoignages de personnes sourdes communiquant en langue des signes et/ou à l'oral-vocal. Pour la plupart des personnes sourdes, une information plus équilibrée, incluant les apports de la langue des signes est indispensable afin de permettre aux parents d'effectuer un « choix véritable ». Le rôle de la langue des signes est également développé par les parents entendants et les personnes sourdes interrogées dans ce chapitre d'analyse et révèle dans les actes et les discours, des positionnements incontestablement plus nuancés que ceux décrits au tout départ de cette introduction.

Finalement, une cinquième partie, qui constitue notre seconde phase d'analyse d'entretiens, a pour objectif de donner la parole aux enseignants qui accompagnent les enfants sourds dans leur parcours de scolarisation. Le choix par les parents d'une ou plusieurs langues de communication avec leur enfant est aujourd'hui accompagné de la possibilité d'une

[7] Au total, 61 entretiens ont été menés dans le cadre de ce travail de recherche. En France, 27 entretiens ont été effectués : douze entretiens auprès de parents entendants, sept auprès de personnes sourdes communiquant en langue des signes et/ou à l'oral-vocal, sept auprès d'enseignants et équipes pédagogiques, un auprès d'une psychologue accompagnant les familles à la suite du diagnostic de surdité. Aux États-Unis, 31 entretiens ont été menés exclusivement auprès d'enseignants, directeurs d'écoles et organismes médico-sociaux accompagnant la scolarisation des élèves sourds. Au Costa Rica, deux entretiens one été menés : après de deux directrice d'école accueillant des élèves sourds. Au Canada, un entretien a été mené à Vancouver auprès de la responsable du programme « Deaf and Hard of Hearing », qui accompagne les familles et les enfants sourds dans leur scolarisation.

scolarisation en accord avec ce choix. La loi du 11 février 2005 stipule en effet : « Dans l'éducation et le parcours scolaire des jeunes sourds, la liberté de choix entre une communication bilingue, langue des signes et langue française, et une communication en langue française est de droit »[6]. Malgré tout, les entretiens menés auprès des enseignants en France dévoilent les difficultés de mise en application de ce droit, notamment liées à la diversité des « profils » d'élèves sourds dans les classes, à une réflexion insuffisamment développée autour de la scolarisation en langue des signes et au manque d'outils pédagogiques à destination des élèves sourds. Les entretiens menés aux États-Unis auprès des équipes pédagogiques présentent des similitudes dans les témoignages des enseignants et directeurs d'écoles, et donnent à voir des situations sociolinguistiques encore plus complexes, liées aux contextes familiaux d'une part importante de parents d'enfants sourds dont la langue de référence est une autre langue que l'anglais, qu'ils pratiquent peu, et qui ne connaissent pas la langue des signes. Les élèves sont pour certains scolarisés dans des modèles bilingues langue des signes américaine et anglais écrit et n'ont, selon certains enseignants, que peu d'échanges avec leur famille. Cette situation révèle l'importance d'un parcours cohérent entre le choix de communication de la famille et le choix du parcours de scolarisation par la suite. Des propositions didactiques orientées en faveur du plurilinguisme et de la multimodalité sont proposées dans ce chapitre final, ainsi que des outils pédagogiques concrets, observés dans différents modèles de scolarisation aux États-Unis, qui nous le souhaitons, pourront permettre d'alimenter les réflexions sociolinguistiques actuelles liées à la scolarisation des élèves sourds.

PARTIE 1 : SURDITE, LANGUE ET HANDICAP

CHAPITRE 1 : HISTORIQUE DE LA SURDITE EN FRANCE ET AUX ETATS-UNIS

Les *Deaf Studies*[8], ont émergé aux États-Unis dans les années 1960 à la suite des travaux de William Stokoe, linguiste américain à qui l'on doit notamment le premier ouvrage scientifique reconnu de linguistique de la langue des signes américaine : *Sign Language Structure* (1960). Cinq ans plus tard, Stokoe publie *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles* (1965). À partir des recherches de Stokoe autour de la langue des signes américaine et de la revendication de son statut de langue, le courant des *Deaf Studies* prend son essor aux États-Unis. La langue des signes américaine (ASL) devient un objet de recherche en linguistique. Possédant une syntaxe propre, une morphologie et une structure caractéristique[9], son statut de langue est démontré par des outils de la linguistique structurale qui lui confèrent une légitimité dans le domaine de la recherche scientifique. Bientôt, un nouveau champ fait son apparition, dont l'ambition est d'étudier la surdité, non plus sous l'aspect de la déficience, mais sous l'aspect de la communauté des Sourds, de leur culture, de la langue Sourde. « Cette focalisation sur la vie des sourds dans sa globalité, sous ses aspects sociaux et culturels plutôt que médicaux, constitue la signature des Deaf Studies et le changement de paradigme qui permet à l'étude de la surdité d'entrer définitivement dans le champ des sciences humaines et sociales en tant qu'objet détaché de considérations médicales ou médico-sociales. L'étude de la surdité comme fait individuel fait place à l'étude des sourds comme groupe humain » (SCHMITT, 2013 : 23). Les Deaf Studies étudient notamment les dates, événements et lieux emblématiques qui ont contribué à renforcer les notions de communauté et d'identité Sourde et dont les instituts pour sourds et les décisions prises au Congrès de Milan[10] sont considérés comme des noyaux historiques.

Le mouvement du Réveil Sourd des années 1970 constitue en France l'affranchissement des décisions prises lors du Congrès de Milan et devient le socle des revendication des Sourds pour la valorisation de *leur* langue – la langue des signes –, pour la création d'un système éducatif en langue des signes pour les élèves sourds, pour la défense de la culture Sourde et de

[8] En France, Yann Cantin propose d'employer l'expression *Études Sourdes*, mais son usage reste encore peu développé.
[9] https://www.nsf.gov/discoveries/disc_summ.jsp?cntn_id=100168
[10] Cf. chapitre 1.1.1 : "Milan historique : les sourds réduits au silence", p.28.

l'identité Sourde. L'identité et la culture Sourde, régulièrement mises en avant dans les discours sur la surdité, s'opposent à une approche dite « déficitaire » (VIROLE, 2006), marquée par le « manque » et s'ancrent dans une approche « culturelle », ou « anthropologique ». L'approche déficitaire renvoie dans cette perspective au manque d'audition de la personne sourde, qui doit être corrigé ; l'approche culturelle renvoie quant à elle aux Sourds en tant que communauté linguistique et culturelle (BÉDOIN, 2018). Dans ce chapitre, nous développons les différentes périodes qui ont marqué l'histoire de la surdité et les évènements qui ont lié l'histoire des sourds en France à celle des sourds aux États-Unis. La réflexion proposée autour des concepts de « culture » et d' « identité Sourde » nous amènera à étudier les enjeux des revendications de la communauté Sourde aujourd'hui.

1.1 Les lieux symboliques de l'histoire Sourde

La création des instituts pour sourds en France, ainsi que l'organisation du Congrès de Milan en 1880 constituent des étapes majeures de l'histoire de la communication des sourds et de la place de langue des signes en France (CANTIN, ENCREVÉ, 2013). Aux États-Unis, la création de l'université Gallaudet et son développement de la maternelle à l'enseignement supérieur, permettent aux sourds états-uniens d'ériger un lieu symbolique pour la communauté, la langue et pour l'émancipation des sourds dans le domaine éducatif.

1.1.1 Milan historique : les sourds réduits au silence

Dans l'histoire des Sourds, le congrès de Milan de 1880 est considéré comme un événement incontournable, qui vient marquer la restriction de l'utilisation de la langue des signes au sein des établissements scolaires et la volonté *d'oraliser* les sourds. En France, deux congrès réunissant des spécialistes de l'éducation des sourds, venus de tous pays, sont organisés en 1878 à Paris et en 1879 à Lyon. Les premiers débats concernant la montée de l'oralisme sont évoqués, mais ce n'est qu'un an plus tard, le 6 septembre 1880, qu'un nouveau congrès est organisé secrètement à Milan. « Milan, parce que les oralistes y régnaient sans partage, et parce que la toute neuve unité italienne se préoccupait d'unifier sa langue en réprimant les langues et dialectes des anciens royaumes régionaux » (MOODY, 1998 : 30). Le congrès dure une semaine, pendant laquelle des résolutions sont votées concernant l'éducation des sourds, leur instruction, leur accès à la langue. Le congrès de Milan donne une allure scientifique aux conclusions oralistes et une forme démocratique à la restriction de la langue des signes, avec des votes et des démonstrations qui ont pour objectif d'afficher la réussite de l'oralisme pour les sourds.

Ce congrès est maintenu secret et se déroule entre professionnels de l'audition et de la santé, afin d'empêcher les personnes sourdes de voter contre les résolutions. Au total, deux-cents cinquante-trois participants sont présents lors du congrès : cent cinquante-six Italiens, soixante-six Français, douze Anglais, huit Allemands, six États-uniens, un Belge, un Suisse, un Canadien, un Russe et un Suédois[11]. Seuls trois personnes sourdes parviennent à y accéder : deux Français et un États-unien. Le reste du monde est très peu représenté. Les participants états-uniens, anglais et suédois sont les seuls à voter contre les résolutions citées pour certaines ci-après, qui portent spécifiquement sur l'éducation[12] :

> « Le Congrès, considérant l'incontestable supériorité de la parole sur les signes pour rendre le Sourd-Muet à la société et lui donner une plus parfaite connaissance de la langue, déclare que la méthode orale doit être préférée à celle de la mimique pour l'éducation et l'instruction des Sourds-Muets.
>
> Le Congrès, considérant que l'usage simultané de la parole et des signes mimiques a le désavantage de nuire à la parole, à la lecture sur les lèvres et à la précision des idées, déclare que la méthode orale pure doit être préférée.
>
> Le Congrès, considérant que l'enseignement des Sourds-Muets par la méthode orale pure doit se rapprocher le plus possible de l'enseignement des entendants-parlants, déclare :
>
> 1° Que le moyen le plus naturel et le plus efficace par lequel le Sourd-parlant acquerra la connaissance de la langue de son pays est la méthode intuitive, c'est-à-dire celle qui consiste à désigner d'abord par la parole, ensuite par l'écriture, les objets et les faits placés sous les yeux des élèves ;
>
> 2° Que dans la première période dite maternelle, on doit amener le Sourd-Muet à l'observation des formes grammaticales, au moyen d'exemples et d'exercices pratiques coordonnés ; et que dans la seconde période on doit l'aider à déduire de ces exemples les principes grammaticaux présentés avec le plus de simplicité et de clarté possibles. »
>
> Le Congrès, […] est d'avis : […]
>
> 3° Que chaque année, une nouvelle classe de parole soit établie dans l'École, jusqu'à ce que tous les anciens élèves enseignés par la mimique aient achevé leur éducation. » (LA ROCHELLE, 1880 : 31).

Pendant cent ans, le Congrès de Milan « impose sa doctrine par des moyens illégitimes à la

[11] Atti del congresso internazionale tenuto in Milano, Roma, Tipografia Eredi Botta, 1881, page 29-30 : https://archive.org/details/gu_atticongressoi00inte

[12] Ces résolutions sont les plus fréquemment développées dans la littérature scientifique portant sur le sujet. La totalité des résolutions du Congrès de Milan de 1880 est présentée en annexes.

communauté des sourds, ainsi doublement réduite au silence » (MOODY, 1998 : 31). Le retour à l'oralisme se fait petit à petit, les élèves instruits par la *mimique* sont désormais instruits par la parole et les professeurs sourds de l'Institution Nationale des sourds-muets de Paris se retrouvent sans emploi.

> « À la distribution des prix du 8 août 1887, M. le Directeur, dans une improvisation, a adressé quelques paroles d'adieu aux cinq professeurs sourds-muets admis à faire valoir leurs droits à la retraite, par suite de la suppression absolue du langage des signes comme procédé d'enseignement : "Aujourd'hui même, la mimique sortira, pour n'y plus rentrer, de cette Institution et la parole y régnera désormais seule. Un long passé se clôt ; une ère nouvelle s'ouvre... Semblable au chirurgien qui remplace la jambe perdue de son patient par une jambe de bois, nous suppléons à la langue naturelle absente par une langue artificiellement donnée. Les jambes de bois ne courent pas comme les jambes naturelles. Encore rendent-elles quelques services. Il en est de même de la parole enseignée aux sourds-muets... Ce n'est pas sans un serrement de cœur, je le dis au nom de toute la Maison, que nous verrons descendre de leurs chaires des hommes comme MM. De Tessières, Théobald et Dusuzeau, comme M. Simon, notre excellent surveillant général." Mais, déclare M. le Directeur, "lorsque la navigation à vapeur se substitue à la navigation à la voile..." » (JAVAL, 1887).

En 1886, les établissements sont devenus totalement oralistes en France. Les enfants n'apprennent plus à signer, ils oralisent. La restriction de la langue des signes concerne l'usage, mais également la transmission, dans une volonté d'éradication de la langue.

Si les résolutions du Congrès de Milan sont votées en Europe, ses répercussions se matérialisent aux États-Unis où l'enseignement pour sourds évolue radicalement : « The effects of the Milan Congress eventually spread to America. Deaf teachers and administrators were fired, and gradually deaf children knew only hearing teachers who spent day after day drilling them in speech. ASL was forbidden in the classroom but remained strong in the Deaf community »[13] (DIRKSEN, 2006: 243). Cette situation est néanmoins à contraster au regard de l'évolution des systèmes éducatifs en France où la langue des signes est totalement abandonnée au profit de l'oralisme. Aux États-Unis, certaines écoles adaptent leur enseignement pour instaurer une pédagogie combinant les méthodes oralistes et gestuelles : « In America could be found schools using the combined method, deaf people continued to teach deaf children, and a flourishing deaf culture evolved outside the paternalistic and

[13] Je traduis : « Les effets du Congrès de Milan finirent par se propager en Amérique. Des enseignants et des administrateurs sourds furent licenciés, et peu à peu, les enfants sourds ne connurent que des professeurs entendants, qui jour après jour, les forçaient à oraliser. L'ASL était interdite dans la salle de classe mais elle persista de manière importante dans la communauté sourde ».

religiously dominated welfare system that existed in Great Britain and Europe »[14] (RODDA, 1987 : 69). Le conflit opposant les approches orales pour l'éducation des sourds et celles défendant l'utilisation d'une communication gestuelle continue bien après les décisions du Congrès de Milan. En Amérique du Nord, ce conflit oppose deux figures de la surdité : Edward Miner Gallaudet, fils de Thomas Hopkins Gallaudet et premier président de l'Université Gallaudet de Washington D.C[15]., défend la méthode gestuelle comme moyen privilégié pour permettre aux élèves sourds d'acquérir la langue des signes américaine, ainsi que l'écriture et la lecture. Alexander Graham Bell, inventeur du téléphone en 1875, argumente lui en faveur de la méthode orale, justifiant son propos par le fait que la langue des signes isolerait les personnes sourdes du reste de la société. Selon lui, l'intégration des sourds dans la société américaine requerrait leur capacité à parler et à lire sur les lèvres (DIRKSEN, 2006 : 243). Malgré la ferme opposition d'Alexander Graham Bell à la méthode gestuelle et aux signes, la langue des signes américaine se développe, notamment grâce à l'existence de l'Université Gallaudet, qui lui confère un statut de langue de communication et d'enseignement (RODDA, 1987 : 69). L'université Gallaudet, créée en 1864, est la première, et l'unique institution d'éducation supérieure destinée aux sourds.

Les décisions du Congrès de Milan, prises majoritairement par des professionnels de la santé, ont eu un impact retentissant dans l'éducation aux élèves sourds. Peu connus, deux congrès, organisés en parallèle apportent néanmoins une nuance quant à la supposée volonté exclusive du corps médical d'interdire la langue des signes de l'enseignement aux élèves sourds.

1.1.1.1 Les trois Congrès de Milan 1880

L'expression « approche médicale » de la surdité, généralement employée dans la littérature scientifique pour traiter des représentations déficitaires liées à la perte auditive (MEYNARD, 2008 ; ESTEVE, 2011 ; BEDOIN, 2018), s'oppose à l'approche dite « culturelle » ou « anthropologique », définie par la revendication d'une langue et d'une culture propre aux Sourds[16]. En ce qui concerne l'approche dite « médicale », il s'agit moins d'une vision *médicale* que d'une approche *médicalisante*, ou *déficitaire* dans une volonté curative et réparatrice d'un corps déficient, qui ne constitue pas la totalité des représentations des médecins et des équipes soignantes. L'utilisation de l'expression « approche médicale » tend

[14] Je traduis : « En Amérique, des écoles utilisaient une méthode mixte [orale et signée], les sourds continuaient d'enseigner aux enfants sourds, et une culture Sourde florissante évoluait en dehors du système paternaliste et dominé par la religion, qui existait en Grande-Bretagne et en Europe ».

[15] Cf. chapitre 1.1.3 : "Création de l'université Gallaudet aux États-Unis", p.40.

[16] Cf. chapitre 2.2.1: "La langue e(s)t la culture", p.71.

à réduire le discours des médecins à un discours uniquement axé sur la déficience, la personne sourde étant perçue exclusivement à travers le degré de perte de son audition. Ce discours n'est pas partagé unanimement par les professionnels médicaux et l'expression « approche déficitaire », qui globalise les représentations *médicalisantes* sans référer au seul corps médical, mais plutôt à une certaine « idéologie de la mesure » (VIROLE, 2012), nous semble ici plus adaptée pour répondre aux questionnements posés par la surdité. L'histoire du Congrès de Milan de 1880 révèle la prégnance des représentations déficitaires autour de la surdité et a joué un rôle fondamental dans la construction d'un imaginaire des médecins « réparateurs ». Pourtant, de nombreux médecins entendants s'opposent, à cette époque déjà, aux résolutions prises lors de cet événement, concernant la restriction de la langue des signes. Deux congrès, organisés également à Milan, viennent relativiser ces positionnements radicaux des médecins « réparateurs ». La littérature relative à l'histoire de l'éducation des Sourds n'a gardé que peu de traces de ces congrès, relatés par Andrea Benvenuto dans son article *L'autre Milan 1880* (2010a).

En 1880, le Congrès de Milan, qui se déroule du 6 au 11 septembre, rassemble éducateurs, médecins partisans d'une éducation oraliste et spécialistes de l'audition. L'objectif du Congrès est de voter la censure de la langue des signes dans les établissements scolaires et de valider un enseignement oraliste exclusif pour tous les élèves sourds. Rarement mentionnés, deux autres congrès se déroulent en parallèle. Entre le 6 et le 9 septembre 1880 à Milan, aux mêmes dates que le congrès historique qui rassemble des éducateurs pour sourds, se tient le deuxième congrès international d'otologie[17]. La veille, toujours à Milan, se terminait le premier congrès International de laryngologie[18], qui rassemblait des médecins laryngologues, du 2 au 5 septembre. À cette époque en effet, la fusion des trois composantes de l'Oto-Rhino-Laryngologie[19] (ORL) n'était pas réalisée dans certains pays[20]. Les congrès internationaux d'otologie et de laryngologie étaient distincts mais les dates ont été choisies de telle manière que les congressistes pouvaient assister aux deux sessions. Trois congrès se déroulent cette même semaine de septembre 1880, tous avec une thématique commune : les sourds. Peu de travaux font état à notre connaissance de ces deux congrès. Andrea Benvenuto

[17] L'otologie est la partie de la médecine qui se rapporte à l'oreille (REY, 2005c : 1236)
[18] La laryngologie est l'étude anatomique, fonctionnelle et pathologique du larynx (REY, 2005b : 2361)
[19] L'oto-rhino-laryngologie est la partie de la médecine qui s'occupe des maladies de l'oreille, du nez et de la gorge (REY, 2005c : 1236)
[20] http://www.biusante.parisdescartes.fr/histoire/medica/resultats/index.php?do=livre&cote=extportmann

développe l'histoire de ces deux évènements dans sa thèse[21] intitulée *Qu'est-ce qu'un sourd ? De la figure au sujet philosophique* (2009) et évoque le fait que ces congrès sont quasiment absents de la bibliographie relative à l'éducation des sourds[22]. Ces congrès ont pour objectif de rompre avec une vision largement répandue, qui consiste à considérer la surdité à travers une approche médicale réparatrice – où tous les médecins seraient les réparateurs d'une oreille déficiente –, d'une approche *anthropologique* ou *culturelle*, où la langue des signes deviendrait le vecteur central de l'identité et de la culture Sourde : « Plus qu'une stratégie définitoire, le processus de naturalisation de la langue des signes et de la spécificité qui lui est rattachée deviendraient des dimensions centrales de la constitution de la culture sourde. Il serait le socle grâce auquel certaines personnes sourdes revendiquent une "identité sourde". » (POIRIER, 2010 : 69). Dans une perspective anthropologique, la notion de *culture* et plus spécifiquement de *culture Sourde* nécessite une réflexion sur les contours à donner à ce concept : « Les anthropologues sont devenus plus que méfiants envers le concept de culture […]. Cette notion a tellement été "colonisée" par les écrits experts les moins nuancés s'inspirant d'un *différentialisme* sourd simplificateur qu'elle est devenue presque inutilisable, du moins du point de vue analytique » (GAUCHER, 2010 : 48).

Par le congrès des éducateurs de Milan – le congrès historique, mentionné comme date de référence d'une éducation oraliste exclusive –, les professionnels présents ont affirmé la suprématie de la parole sur la langue des signes dans l'enseignement. Pour parvenir à ces conclusions, ils espéraient recevoir de la part des médecins, considérés comme spécialistes, une caution idéologique de la méthode orale, caution qu'ils n'ont eu aucune difficulté à réunir par les différentes interventions de médecins partisans de la méthode oraliste. Certains médecins pourtant s'opposent à la suprématie de l'oral sur les signes. Le docteur Édouard Fournié est médecin-adjoint à l'Institut des sourds-muets de Paris lorsqu'il écrit le texte de son intervention, qu'il présente au congrès d'otologistes de Milan. Ne pouvant le présenter en personne, il remet son texte intitulé « *De l'instruction physiologique du sourd-muet* » au docteur Peyron, en ce temps directeur de l'Institut, pour qu'il diffuse cette intervention en son nom au Congrès des éducateurs (BENVENUTO, 2010a). Voici comment le docteur Peyron introduit l'exposé d'Édouard Fournié :

---

[21] Chapitre 5 « L'invention technico-institutionnelle de la surdité au XIXe siècle : de figure de l'anormalité à catégorie médicale », p. 188-195

[22] À l'exception de la référence faite par François Legent dans son article, « Approche de la pédagogie institutionnelle des sourds-muets jusqu'en 1900 », consultable en ligne sur la Bibliothèque d'histoire de la médecine : http://www.bium.univ-paris5.fr/histmed/medica/orlc.htm et de deux références au congrès d'otologie signalées dans le Compte rendu du Congrès International pour l'amélioration du sort des Sourds-Muets, tenu à Milan du 6 au 11 septembre 1880, Imprimerie Héritiers Botta, Rome, 1881, p. 150 et p. 323.

> « Monsieur le docteur Fournier[23] avait intention de prendre part au Congrès : mais ayant été rappelé à Paris, il m'a chargé de présenter au Congrès une communication faite par lui hier au Congrès otologique, que l'on a tenu ici à Milan. Je vous avoue que j'ai bien hésité à acquiescer à sa demande, parce que ses conclusions sont tout à fait opposées aux discours éloquents que nous avons entendus et à tout ce que nous avons vu ici ; aussi, quoique je n'aie aucune responsabilité pour ce mémoire, ne me suis-je décidé à le remettre dans vos mains qu'après m'être persuadé que M. le docteur Fournier trouverait en vous cet esprit de tolérance qui permet la manifestation de toutes les opinions. Quoi qu'il en soit, je suis d'avis que le Congrès ne saurait rester indifférent sur ce que l'on peut dire à propos de l'articulation en un autre sens. En attendant, il suffira que je vous donne lecture de quelques lignes pour vous fournir une idée de l'opinion de monsieur le docteur Fournier (il lit) Oui, la parole qu'on enseigne au sourd-muet est véritablement un langage mimique, mais un langage mimique inférieur incompatible avec le développement de l'intelligence… La prétendue parole qu'on enseigne aux sourds-muets est une mimique bien inférieure à la mimique naturelle, ne présentant qu'un avantage : c'est d'être accompagnée de sons rauques, fort pénibles à entendre et le plus souvent incompréhensibles »[24].

La distance entre les propos du docteur Fournier et le rôle la présentation du docteur Peyron caractérise les controverses de l'époque sur la méthode à utiliser pour l'enseignement des jeunes sourds. Les positions de Fournier et des médecins partisans de la méthode gestuelle dérangent le bon déroulement des présentations en faveur de l'oralisme et expliquent le peu de littérature existant à ce propos. Les cautions attendues par les organisateurs des congrès de Milan seront nombreuses et instaureront pendant plus d'un siècle la restriction de l'enseignement de la langue des signes aux jeunes sourds. Les politiques éducatives des instituts pour sourds, très développés à cette époque, seront dans cette évolution, considérablement modifiées.

1.1.2 Les instituts pour sourds : symboles de la restriction de la langue dans l'enseignement

En 2015, Yves Delaporte dresse un état des lieux des différentes institutions pour sourds en France entre le XVIII[e] et le XX[e] siècle dans son ouvrage, *Encyclopédie historique des institutions françaises, L'école des sourds*. Les instituts en France et dans les anciennes colonies françaises y sont répertoriés et décrits avec une grande précision. Yves Delaporte

[23] Dans son étude, Andrea Benvenuto indique que l'orthographe du nom a été changée dans le *Compte rendu*.

[24] Intervention du docteur Peyron au nom du docteur Fournié, dans *Compte rendu du Congrès International pour l'amélioration du sort des Sourds-Muets, tenu à Milan du 6 au 11 septembre 1880*, Imprimerie Héritiers Botta, Rome, 1881, 150 pages. Extrait de l'intervention du docteur Fournié, lu par Peyron, dans « De l'instruction du physiologique du sourd-muet ». Communication faite au Congrès d'otologie de Milan, 1880, pp. 8-9. Ces ressources sont le fruit des recherches d'Andrea Benvenuto dans son article « L'autre Milan : le congrès international d'otologistes et l'instruction physiologique du sourd-muet selon le docteur Fournié » (2010a).

rend ainsi compte de pas moins de soixante-trois institutions réparties à travers toutes les régions de France et cinq institutions dans les anciennes colonies françaises entre 1710 (date de la création du premier institut pour sourds à Amiens par Étienne De Fay) et 1955. Au XIX^{e} siècle, les institutions sont le lieu où l'on institue. Yves Delaporte rappelle la portée anthropologique du terme et note que seront utilisés comme autant de synonymes les termes « école », « établissement » et « institution » dans son ouvrage. Cette indication est importante pour comprendre l'étendue des établissements regroupés dans cette encyclopédie. Plusieurs écoles sont nées au domicile même du fondateur et n'accueillent parfois que deux élèves sourds, d'où le nombre important d'établissements répertoriés. La durée de vie de certaines écoles, dépendantes du soutien du Conseil général du département, n'atteint pas toujours plus d'un an. Yves Delaporte décrit également au sein de l'encyclopédie, l'évolution des modes éducatives : après 1859 les départements sont encouragés à inscrire les élèves sourds en intégration dans les écoles d'entendants et une circulaire du ministère de l'Intérieur engage à cette époque tous les départements à aller dans ce sens. En 1880, à la suite du Congrès de Milan[25], les institutions qui tentent de maintenir les portes de leurs classes ouvertes perdent toute chance d'être soutenues par les Conseils Généraux et petit à petit les établissements pour sourds ferment. Certaines congrégations, qui parviennent malgré tout à maintenir leurs établissements, doivent finalement fermer à la suite des lois s'échelonnant de 1901 à 1904, qui visent la suppression de l'enseignement par les congrégations. Le 17 juillet 1904, une loi est votée : « l'enseignement de tout ordre et de toute nature est interdit aux congrégations ». Ces lois entraîneront la disparition d'un nombre important d'instituts ouverts par les congrégations. Les écoles n'ayant pas fermé leurs portes s'engagent avec ferveur dans l'enseignement oraliste. L'institut de Fougères, à Rillé en Bretagne, en est un exemple :

> « Les résolutions du congrès de Milan en 1880 sont accueillies à Rillé avec enthousiasme. Mère Marie-Angèle et ses quatre adjointes se forment à la nouvelle méthode sous la direction d'un Frère de Saint-Gabriel. Bientôt, dans un rapport adressé au Conseil général, les institutrices "se félicitent à tous égards d'avoir abandonné l'enseignement par signes, pour adopter complètement le système de l'articulation" » (DELAPORTE, 2015 : 78).

En 1957, l'institut devient laïc, la congrégation garde cependant sa place dans l'association gestionnaire depuis cette date. Le regard porté par les institutrices sur l'éducation oraliste exclusive est en rupture avec le regard d'anciens pensionnaires sourds et de certains parents, dont nous présentons les témoignages.

---

[25] Cf. chapitre 1.1.1 : "Milan historique : les sourds réduits au silence", p.28.

1.1.2.1 Témoignages d'anciens pensionnaires

Si aujourd'hui, les élèves sourds connaissent une grande hétérogénéité de situations scolaires et sociales qui diversifient leurs expériences et parcours de vie[26], les lieux éducatifs et particulièrement les instituts ont joué jusque dans les années 90 un rôle central pour les personnes sourdes (COMAT, 2010 : 169). Certaines des personnes sourdes interrogées lors des entretiens menés pour cette recherche ont dévoilé des aspects particuliers de ces instituts, qui remplaçaient alors pour les sourds, l'école dite « ordinaire ». À travers les témoignages de Viviane et Bertrand, tous les deux sourds et scolarisés en institut pour sourds, nous verrons se dessiner les trois caractéristiques principales des institutions totalitaires ou institutions totales (*total institutions*) qu'Erving Goffman présente dans *Asiles* (1968) :

> « - En premier lieu, placés sous une seule et même autorité, tous les aspects de l'existence s'inscrivent dans le même cadre ;
>
> - ensuite, chaque phase de l'activité quotidienne se déroule, pour chaque participant, en relation de promiscuité totale avec un grand nombre d'autres personnes, soumises aux mêmes traitements et aux mêmes obligations ;
>
> - troisièmement, toutes ces périodes d'activité sont réglées selon un programme strict, en sorte que toute tâche s'enchaîne avec la suivante à un moment déterminé à l'avance, conformément à un plan imposé d'en haut par un système explicite de règlements dont l'application est assurée par une équipe administrative. » (GOFFMAN, 1968 : 47).

Le concept de *total institutions* proposé par Goffman en 1968 et les *institutions disciplinaires* étudiées par Michel Foucault en 1975 dans *Surveiller et Punir* rappellent l'organisation des instituts pour sourds présentés par d'anciens pensionnaires. L'école et les institutions scolaires y sont décrites comme un modèle d'institution disciplinaire au même titre que la prison, l'asile, l'hôpital ou la caserne. Dans *Asiles* (1968) Goffman développe le caractère essentiel des institutions totalitaires : « elles appliquent à l'homme un traitement collectif conforme à un système d'organisation bureaucratique qui prend en charge tous ses besoins, quelles que soient en l'occurrence la nécessité ou l'efficacité de ce système. » (GOFFMAN, 1968 : 48). Les témoignages de Viviane et Bertrand, anciens pensionnaires d'un institut pour sourds, posent la question de la nécessité et de l'efficacité du modèle éducatif dans lequel ils ont été scolarisés.

Viviane est née en 1960, elle est sourde appareillée et me demande pour cet entretien d'environ deux heures d'être accompagnée de sa mère, Madeleine. Elle m'explique en effet

[26] Cf. chapitre 5.1 : "Les différents modèles de scolarisation pour les élèves sourds en France", p.177.

ne pas pouvoir tenir une conversation aussi longue à travers l'oral-vocal. Elle a commencé à étudier la langue des signes il y a quelques mois dans une association, mais ne se sent pas assez à l'aise pour effectuer l'entretien en LSF dans sa totalité ou en alternant dans les deux langues, si elle est seule. C'est Madeleine, sa mère, qui reviendra sur les éléments de la vie de sa fille pour cet entretien. Enfant, Viviane est scolarisée dans un institut pour sourds. La famille a alors déménagé du sud de la France pour des raisons professionnelles. L'institut est à cette époque, et comme la plupart des instituts pour sourds, encadré par des religieuses. Créé en 1846, l'éducation y est catholique et « très sérieuse » selon Viviane. Une association de gestion est mise en place en 1981 et gère peu à peu l'ensemble des antennes, bien que la Congrégation des Sœurs garde toujours sa place dans la gestion de l'Institut et des autres établissements de l'association. Depuis 1989, l'établissement est ouvert à des personnes sourdes, mais également à des personnes ayant différentes déficiences nécessitant un accompagnement spécifique et des aides complémentaires : troubles sévères du langage sans surdité ; troubles sensoriels moteurs et/ou mentaux ; surdité avec handicaps associés.

> PSM-50 : « pour mettre notre fille à l'institut / on a fait pas mal d'allers-retours pour des examens ↓ ils lui ont fait des tests / elle avait une surdité importante ↓ nous on voulait habiter à [nom de la ville de l'institut] pour pouvoir prendre notre fille avec nous tous les soirs mais ça aussi c'était interdit / c'était le pensionnat uniquement ↓ il n'y avait pas le choix / c'était comme ça ↓ il y avait même des gens de [nom de l'institut] qui étaient garagistes et qui avaient deux enfants sourds / leurs enfants étaient pensionnaires à [nom de l'institut] ↓ » (PSVM, 2016 : 2).

L'obligation de pensionnat à la semaine s'accompagne d'une interdiction formelle de visite. Viviane ne rentre chez elle que le samedi à 16h et retourne en pension le dimanche soir. Très vite la famille de Viviane s'élève contre ces règles de vie dictées par la direction de l'institut. Madeleine et son mari rendent visite à leur fille malgré les réticences de la direction.

> PSM-59 : « mon mari travaillait / il avait un secteur qui s'étendait de [nom des villes] / donc il passait à l'institut pratiquement tous les deux jours ↓ il voulait aller voir sa fille et ça dérangeait / ils ne voulaient pas non plus ↓ une autre fois elle venait de rentrer à l'école et elle avait besoin de chaussures alors mon mari m'avait emmenée avec lui ↓ on s'était dit que le jeudi ils faisaient la promenade / c'était le jeudi à l'époque ce n'était pas le mercredi / il n'y avait donc pas d'école ↓ nous on est allés et puis on est arrivés là-bas en disant qu'on allait prendre notre fille pour aller lui acheter des chaussures ↓ on nous a répondu "ce n'est pas possible / c'est interdit et de toute façon elles sont parties en promenade / il n'est pas question de l'emmener" ↓ on a répondu "mais elle n'est pas en prison quand même" ↓ » (PSVM, 2016 : 2).

Ce récit de Madeleine pointe des aspects violents de la scolarisation en institut et particulièrement dans l'institut dans lequel sa fille a été inscrite. Le système de pensionnat

était dans les années 60 bien plus répandu qu'aujourd'hui et la souffrance qui se dégage du témoignage de Madeleine pose la question des conditions de scolarisation, décrites comme étant similaires à celle d'une rétention carcérale. Elle compare l'institut à une prison dans laquelle sa fille serait retenue ; les termes *interdiction*, *pas question*, *problème*, *pas possible*, *prison*, *pas le droit*… reviennent constamment lorsque Madeleine évoque la scolarisation de sa fille Viviane. Ces souvenirs sont perçus, non pas en tant qu'élève de l'institut, mais en tant que parent n'ayant pas de droit de visite pour rencontrer son enfant. Bertrand évoque lui aussi une scolarisation difficile au sein du même établissement, quelques années après Viviane.

Bertrand est né en 1970 et a été scolarisé dans le même institut que Viviane, dix ans plus tard. Il est sourd et communique aujourd'hui de préférence en langue des signes, même s'il est appareillé et communique en français dans sa forme vocale, dans le cadre de son travail notamment. Nous indiquons ici que le choix est laissé aux personnes interrogées d'effectuer l'entretien en langue des signes française, à l'oral ou dans la modalité dans laquelle ils se sentent le plus à l'aise (en utilisant l'oral-vocal et les signes en support par exemple)[27]. Notre entretien se passe en français dans sa forme vocale, avec quelques signes en support au départ. Il me semble que par cette communication transitoire, Bertrand cherche à savoir si je suis en mesure de saisir ce qu'il souhaite me dire par les signes. Petit à petit, les échanges évoluent et nous continuons l'entretien en langue des signes.

> BPS-16 : « je suis habitué avec la voix / mais je peux couper ↓ ça te perturbe pas si je parle pas en même temps / tu arriveras à comprendre ↑
>
> E : oui tu fais comme tu préfères / je suis habituée ↓
>
> BPS : d'accord [il "coupe" sa voix / se réinstalle sur sa chaise et signe plus vite] ↓ donc mon père s'est beaucoup demandé comment j'allais pouvoir être scolarisé ↓ il a discuté avec des amis / des gens qu'il connaissait et on lui a conseillé d'aller voir à l'école de [nom de l'institut] qui était spécialisée pour les sourds ↓ ça faisait très loin d'où on habitait ↓ avant / [nom de l'institut] était un très grand <u>institut qui n'accueillait que les sourds</u> / il était beaucoup plus grand qu'aujourd'hui ↓ ça a diminué et maintenant il y a toute sorte de handicaps / cécité etc.↓ je suis donc allé à [nom de l'institut] ↓
>
> E : mais vous n'avez pas déménagé ↑
>
> BPS : non c'était un internat <u>donc j'y dormais pendant une semaine et je rentrais pour les week-ends</u> ↓ je rentrais le vendredi soir dans ma famille et le dimanche matin je

[27] Pour une information plus précise à propos de la méthodologie des entretiens, cf. chapitre 7.1.2: "Personnes sourdes communiquant en langue des signes et/ou à l'oral-vocal", p.230.

prenais le train à Rennes pour retourner à [nom de l'institut] ↓ c'était en 1973 j'avais donc trois ans ↓ et j'y suis resté jusqu'à vingt ans / je suis resté au même endroit pendant 18 ans [rires] ↓

E : toujours en internat à la semaine ↓

BPS : oui oui je dormais toujours là-bas ↓ j'avais tous mes amis à [nom de l'institut] / certains partaient mais on est beaucoup à y être restés si longtemps ↓ c'était très strict à [nom de l'institut] / les sœurs étaient sérieuses et tout devait être ordonné mais on rigolait quand même ↓ c'était très bien ↓

E : la communication se faisait à l'oral ou en signes ↑

BPS : beaucoup beaucoup plus à l'oral ↓

E : mais les signes n'étaient pas interdits pour autant ↑

BPS : si ↓ jusqu'à mes 17-18 ans les signes étaient complètement interdits / et puis ensuite ils étaient / disons tolérés mais c'était très peu ↓ ça dépendait des professeurs / certains toléraient d'autres pas du tout ↓

E : mais les professeurs ne signaient pas / c'étaient les élèves sourds qui signaient entre eux / ou avec les enseignants aussi ↑

BPS : non les professeurs ne signaient pas du tout ↓ ils nous enseignaient les matières à l'oral toujours ↓ nous on pouvait signer entre nous parfois ↓ parfois quand on avait des cours de cuisine par exemple / le professeur pouvait signer quelques petites choses mais c'était infime ↓ en général il n'y avait pas de langue des signes / et pas de signes du tout même ↓ » (BPS, 2016 : 2).

Dans les années 60 et 70, périodes pendant lesquelles sont entrés à l'école Viviane et Bertrand, les instituts sont très développés et pas uniquement pour les sourds. Dans *Surveiller et punir*, Michel Foucault dresse un parallèle entre prison, et collège où l'internat apparaît comme le modèle le plus parfait : « Il y a eu le grand "renfermement" des vagabonds et des misérables ; il y en a eu d'autres plus discrets, mais insidieux et efficaces. Collèges : le modèle du couvent peu à peu s'impose ; l'internat apparaît comme le régime d'éducation sinon le plus fréquent, du moins le plus parfait. » (FOUCAULT, 1975 : 166). La discipline parfois exige la clôture, la spécification d'un lieu hétérogène à tous les autres et fermé sur lui-même.

BPS-64 : « c'était dur quand même ↓ les exercices pour parler étaient difficiles et les sœurs étaient très strictes ↓ ça nous demandait beaucoup d'efforts / elles n'étaient pas du tout patientes ↓ on répétait les mêmes exercices pendant très longtemps et elles se fâchaient quand on ne réussissait pas ↓ avec les autres enfants on signait mais ce n'était pas du tout de la langue des signes française / ça n'existait pas pour nous ↓ c'était des mimes ↓ quand j'ai eu vingt ans j'ai commencé à voir de la langue des signes mais avant on était entre nous / on ne connaissait pas la langue des signes ↓

> avec certains professeurs on voyait un tout petit peu de signes parce qu'ils les utilisaient pour se faire comprendre / mais c'était vraiment très peu et on était tellement habitués à fonctionner avec l'oral ↓ c'est pour ça que j'ai l'habitude d'utiliser ma voix ↓ » (BPS, 2016 : 3).

Ces différents témoignages sont approfondis et analysés au chapitre intitulé « L'expérience de la scolarisation en institut pour sourds dans les années soixante»[28], mais donnent ici un premier aperçu de la place historique des instituts pour les sourds, qui, impliquent l'isolement des enfants de leur famille et le regroupement avec d'autres sourds par le modèle du pensionnat. Le regroupement des élèves constitue un autre aspect de l'importance des instituts dans l'histoire des Sourds, par la rencontre et la découverte d'autres enfants « comme eux » et le développement de la langue des signes dans ces lieux tenus à l'écart. Cette éducation disciplinaire, donnant peu, voire aucune place à la langue des signes, n'a pourtant pas empêché son développement entre les élèves, au sein même des instituts, et plus tard la revendication de sa reconnaissance par des figures historiques du mouvement des Sourds.

1.1.3 Création de l'université Gallaudet aux États-Unis

En 1856, 24 ans avant les prises de décisions du Congrès de Milan, Amos Kendall, ministre des Postes et des télécommunications aux États-Unis fait don d'un peu moins d'un hectare de son domaine dans le nord-est de Washington, D.C. pour y établir une école et une pension destinées à douze étudiants sourds et six aveugles. L'année suivante, Kendall persuade le Congrès d'y construire Gallaudet, alors appelée *Institution de Columbia pour l'instruction des sourds muets et des aveugles*. Edward Miner Gallaudet, le fils de Thomas Hopkins Gallaudet et fondateur de la première école pour sourds aux Etats-Unis, devient le surintendant de l'institution de Columbia. En 1864, le congrès autorise l'institution à délivrer des diplômes universitaires. Edward Miner Gallaudet devient alors président de l'école et de l'université, qui accueille cette année-là huit étudiants. En 1869, les trois premiers étudiants sourds diplômés de l'université terminent leur cursus universitaire, leurs diplômes sont signés par le président Ulysses S. Grant et depuis ce jour, les diplômes de tous les étudiants inscrits à l'université de Gallaudet, Washington, D.C., sont signés par le président des États-Unis. En 1894, le nom de l'université est modifié en l'honneur de Thomas Hopkins Gallaudet et par un acte du Congrès en 1954. L'institution entière (école et université) devient connue sous le nom Gallaudet College[29].

[28] Cf. chapitre 9.1.8.1 : "L'expérience de la scolarisation en institut pour sourds dans les années soixante", p.417.
[29] http://www.gallaudet.edu/about/history-and-traditions

1.1.3.1 Expansion du modèle Gallaudet

En 1969, Lyndon Johnson, 36e président des États-Unis, signe un acte pour créer le *Model Secondary School for the d/Deaf* (MSSD), un établissement d'enseignement secondaire regroupant collège et lycée au sein du campus de Gallaudet. La même année, le secrétaire du ministère américain de la santé, de l'éducation et de la protection sociale, ainsi que le troisième président de Gallaudet, Leonard Elstad, entendant, signent un accord autorisant la création et le fonctionnement de l'école MSSD sur le campus de Gallaudet. Un an plus tard, le président Richard Nixon signe le projet de loi qui autorisera la création de l'école élémentaire *Kendall Demonstration school*, sur le site de Gallaudet également. Aujourd'hui, les deux écoles font partie du Centre national Laurent Clerc, pour l'éducation des sourds à Gallaudet, qui se consacre à la recherche et la mise en place d'outils pédagogiques destinés à développer l'éducation bilingue langue des signes-anglais à l'échelle nationale.

Par un acte du Congrès américain, Gallaudet obtient le statut d'université en octobre 1986. Deux ans plus tard, en mars 1988, le mouvement *Deaf President Now*, qui revendique un président sourd pour une université d'élèves sourds, conduit à la nomination du premier président sourd de l'université, Irving King Jordan[30], 8e président de l'établissement, qui dirigera Gallaudet de 1988 à 2006 et la nomination du premier président sourd du Conseil d'administration, Philip Bravin. Aujourd'hui, les programmes d'études de Gallaudet sont ouverts aux étudiants sourds, malentendants et entendants et dispensent des cursus universitaires en langue des signes et spécialisés dans divers domaines de services professionnels aux personnes sourdes et malentendantes. Roberta Cordano, 11e présidente de l'établissement, est la première femme sourde à avoir pris ses fonctions à Gallaudet, depuis 2016. Le mouvement *Deaf President Now* de 1988 devient dans l'histoire des Sourds, synonyme d'autodétermination et d'autonomisation et engage une réflexion importante, notamment en France, par les sourds encore contraints à une éducation exclusivement oraliste, qui amènera au mouvement du *Réveil Sourd* dans les années 80.

1.2 L'acte de reconnaissance des langues des signes par la nomination

À la suite du Congrès de Milan de 1880 et des décisions concernant la restriction de la langue des signes dans l'éducation des jeunes sourds, de nombreux enseignants sourds sont remerciés

[30] http://www.gallaudet.edu/about/history-and-traditions/presidents

des instituts et écoles en France, mais également aux États-Unis[31] au profit d'un enseignement oral-vocal exclusif par des enseignants entendants (ENCREVÉ, 2008 : 89), dans la majorité des établissements. Edward Miner Gallaudet, alors président de l'université Gallaudet de Washington D.C., assiste, accompagné du révérend Thomas Hopkins Gallaudet et de membres administratifs et éducatifs de l'université, James Denison, Charles Stoddard et Isaac Peet au Congrès de Milan. James Denison est le seul représentant sourd de cette délégation. Malgré leurs tentatives de défense en faveur d'une méthode « mixte » oral-vocal et signes/mimes (« combined system ») dans l'enseignement, au moins pour les sourds profonds qui n'ont pas de restes auditifs[32], les applications éducatives en faveur du tout oral-vocal sont votées par la très grande majorité des participants et conduisent à la restriction, voire l'interdiction des signes dans l'enseignement pour les élèves sourds. Ce n'est qu'à partir des années soixante qu'émerge, aux États-Unis, une réflexion nouvelle sur les langages gestuels et les signes, grâce aux travaux de William Stokoe qui contribue très largement à la reconnaissance de la langue des signes en tant que langue aux États-Unis et à la constitution du terme *sign language*, traduit par la suite en France par le terme *langage des signes*, puis *langue des signes*.

William Stokoe donne une impulsion aux recherches scientifiques (notamment en linguistique) sur les langues des signes, en publiant en 1960 un ouvrage intitulé *Sign Language Structure: an outline of the visual communication systems of the American Deaf*, qui présente les résultats de ses recherches sur les structures linguistiques de l'American Sign Language. En 1965, il publie *A Dictionnary of American Sign Language on Linguistic Principles* qui marquera les prémices de la reconnaissance scientifique des langues des signes comme langues à part entière. Les travaux menés par William Stokoe aux États-Unis trouvent un écho considérable en Europe et créent une dynamique nouvelle dans le champ des sciences du langage en Amérique et en Europe. Ses travaux permettent de replacer les recherches liées à la langue des signes et aux sourds non plus autour d'un point vue déficitaire, caractérisé par le manque, mais autour d'un point de vue linguistique et sociolinguistique qui met en lumière

[31] Lors du vote du Congrès de Milan de 1880, quarante-six des membres actifs étaient administrateurs ou enseignants dans les deux écoles milanaises et trois autres venaient de l'école de Péreire à Paris. Quarante-neuf voix représentaient ces trois écoles regroupant 200 élèves sourds. Les États-Unis, qui comptaient 51 écoles, 400 enseignants et plus de 6000 élèves étaient représentés par cinq voix. À l'exception des cinq représentants américains, tous les autres représentants votèrent pour une motion exaltant la langue orale dominante et condamnant la langue minoritaire quel que soit le pays (LANE, 1979 : 119).

[32] http://www.gallaudet.edu/about/history-and-traditions/historical-timeline

la reconnaissance d'une langue et d'une communauté de personnes communiquant par cette langue.

À partir de la fin des années soixante-dix en France, les travaux de Bernard Mottez (1976) et de Christian Cuxac (1983), viennent consolider les recherches sur la langue des signes en linguistique, sociolinguistique et en ethnologie de la communication. Leurs travaux s'inscrivent dans une période de mobilisation importante des Sourds en France et jouent un rôle primordial dans la légitimation de la langue des signes française en tant que langue. Le mouvement du *Réveil Sourd* des années soixante-dix revendique la reconnaissance de la langue et de ses locuteurs. En 1975, le septième Congrès de la Fédération Mondiale des Sourds se déroule à Washington et réunit des sourds français qui découvrent un développement social et intellectuel de la communauté Sourde, n'ayant pas d'équivalent en France. Les travaux de Stokoe pour la reconnaissance de la langue des signes américaine ont porté leurs fruits ; les sourds américains présents lors du Congrès sont à cette époque en pleine recherche de leur héritage communautaire et linguistique (MOODY, 1998 : 34) et reconnaissent l'importance de la venue du français Laurent Clerc[33] en 1816 aux États-Unis, qui créa avec Thomas Hopkins Gallaudet la première école pour sourds en Amérique du Nord.

1.2.1 Héritage commun en France et aux États-Unis

Par son travail auprès des élèves sourds de l'école qu'il crée avec Thomas Hopkins Gallaudet, Laurent Clerc, né en 1785, est considéré comme le pionnier de l'éducation des sourds aux États-Unis et plus largement en Amérique du Nord. Ce lien historique entre les deux pays constitue le point de départ de l'alliance entre les Sourds français et états-uniens, alliance qui ne cessera de se développer dans le courant du XX^{e} siècle.

[33] Enseignant sourd français et pionnier de l'éducation des sourds en Amérique du Nord.

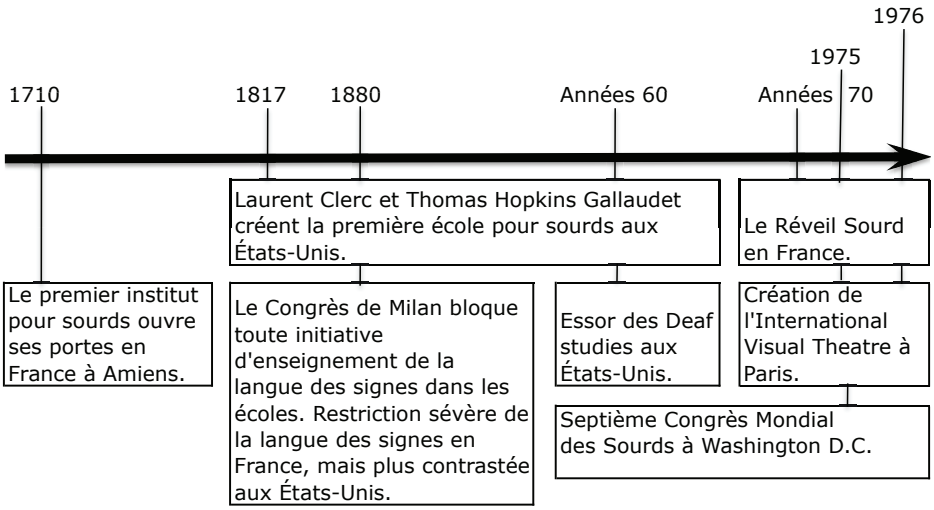


Figure 1 : Histoire commune des sourds en France et aux États-Unis

Les dates qui constituent cette frise ont été sélectionnées pour leur importance dans l'histoire des sourds en France et aux États-Unis. Nous rendons compte des dates qui contribuent à tisser les liens qui unissent ces deux pays dans l'éducation des sourds. En 1816, Laurent Clerc, enseignant sourd à l'institut de Paris, effectue son premier séjour aux États-Unis. Dans son ouvrage *Quand l'esprit entend* (1991), Harlan Lane relate les évènements qui impulsent l'éducation des sourds en Amérique du Nord à travers le parcours de Laurent Clerc[34]. L'éducation des sourds dans le *Nouveau Monde* commence, selon le récit de Laurent Clerc, en 1805, une dizaine d'années seulement avant son arrivée, le 9 août 1816 (LANE, 1991 : 217). En France, le premier institut pour sourd ouvre ses portes en 1710 à Amiens, un siècle auparavant[35]. Lors de son séjour aux États-Unis, Laurent Clerc est accompagné du révérend Thomas Hopkins Gallaudet, venu en France pour chercher des méthodes d'enseignement dans le but de fonder la première école pour sourds aux États-Unis. La première école est créée dans le Connecticut. Laurent Clerc y offre un enseignement adapté du modèle des écoles françaises, par des signes issus de la langue des signes française. Les signes français viennent enrichir les signes utilisés à cette période par les sourds aux États-Unis. La langue des signes états-unienne évolue, s'approprie les signes importés de France et les sourds adaptent rapidement la langue à leurs besoins spécifiques de communication. En 1880, les décisions

[34] La traduction française de 1991 utilisée dans ce travail de recherche est une version abrégée de l'édition en langue anglaise publiée par Random House en 1984.

[35] Cf. chapitre 1, sous-chapitre 1.1.2 : "Les instituts pour sourds : symboles de la restriction de la langue dans l'enseignement", p.34.

prises lors du Congrès de Milan[36] bloquent toute initiative d'enseignement par la langue des signes et gèlent les liens qui unissent les deux pays.

Dans les années soixante, les *Deaf Studies* prennent leur essor aux États-Unis et ouvrent un nouveau courant de recherches en se consacrant particulièrement à la question de la place des sourds, à la langue des signes et à la culture Sourde dans les sociétés. En France, il faudra attendre le mouvement du *Réveil Sourd* dans les années soixante-dix, porté très largement par les nouvelles rencontres de sourds français et états-uniens au sixième Congrès Mondial des Sourds de 1971 à Paris, puis au septième Congrès Mondial des Sourds de 1975 à Washington D.C., pour que de tels questionnements voient le jour dans les champs universitaires des sciences humaines et que la coopération entre sourds français et états-uniens se ranime (MOODY, 1998 : 34). La création de l'International Visual Theatre en 1976 par Bill Moody, Alfred Corrado et Jean Grémion à Paris marque une nouvelle ère dans la collaboration et la fraternité entre les deux pays.

1.2.2 Epistémologies des Deaf Studies

Au moment de leur création aux États-Unis dans les années soixante, les *Deaf Studies* se concentrent sur les notions culturelles, linguistiques et sensorielles de la surdité : « the field's fundamental orientation is derived from the notion that deaf people are not defined by their lack of hearing, but by linguistic, cultural, and sensorial ways of being in the world »[37] (DIRKSEN, BAUMAN, MURRAY, 2010 : 210). L'enjeu est déterminant, il s'agit de présenter un champ d'étude interdisciplinaire capable d'apporter des réponses scientifiques aux questionnements et revendications, notamment depuis la publication des travaux de Stokoe (1960) en linguistique, qui ont permis de démontrer le statut de langue de la langue des signes américaine. L'apport des études de Stokoe dans la création et l'organisation des Deaf Studies est indéniable. Ses travaux ouvrent une réflexion nouvelle, non seulement en linguistique structurale, mais à tout un courant de recherches en anthroplogie, sociologie, psychologie, sociolinguistique et plus largement dans les sciences humaines et sociales. Dans les années soixante-dix, les Sourds commencent à revendiquer leur appartenance à une communauté linguistique minorisée aux États-Unis, et en France avec l'émergence du mouvement du *Réveil Sourd*. Associées au départ aux *Cultural Studies* et/ou aux *Disability Studies*, les *Deaf*

[36] Cf. chapitre 1, sous-chapitre 1.1.1 : "Milan historique : les sourds réduits au silence", p.28.

[37] Je traduis : « L'orientation fondamentale du champ prend son ancrage dans l'affirmation que les personnes sourdes ne sont pas définies par leur manque d'audition, mais par des caractéristiques linguistiques, culturelles, sensorielles et une manière d'être au monde ».

Studies font leur entrée dans les universités états-uniennes dans les années soixante-dix par des cours ponctuels dispensés au sein des départements de Sciences Humaines et Sciences du Langage. Les problématiques soulevées concernent alors largement la quête d'une histoire Sourde à reconstruire (Lane, 1994, dans DIRKSEN, *et alii*, 2010 : 211) et la théorisation de l'identité Sourde. Dans les années quatre-vingt, la Boston University et la California State University de Northridge ouvrent chacune un programme Deaf Studies de premier cycle universitaire (DIRKSEN, *et alii*, 2010 : 210). L'université Gallaudet de Washington D.C. crée quelques années après le premier diplôme Deaf Studies de premier cycle en 1994, suivi par un diplôme de deuxième cycle en 2002.

1.2.2.1 Deaf Gain against Hearing Loss

À la suite des premières recherches sur l'identité Sourde, la notion de minorité linguistique et de communauté sociolinguistique, les travaux des années 2000 dans le champ des Deaf Studies déplacent leur centre d'intérêt non plus sur la revendication d'une identité culturelle, mais sur les raisons pour lesquelles les Sourds et la langue des signes doivent continuer à exister : « As the field of Deaf Studies matures into the 21st century, it finds itself having to move beyond the initial tasks of explaining Deaf culture and identity to confronting questions about the very reasons Deaf people and their sign languages should continue to exist »[38] (DIRKSEN, BAUMAN, MURRAY, 2010 : 210). Ces nouvelles problématiques concernant l'avenir des Sourds et de leur langue émergent dans un contexte de regain d'une approche essentialiste déficitaire de la surdité. Le développement impressionnant des implants cochléaires depuis les années quatre-vingt-dix aux États-Unis et son arrivée à la même période dans les cliniques en France explique la position chancelante des revendications autour de la langue des signes et de l'identité Sourde.

La position du *Deaf Gain* est une réponse à la question de l'avenir des Sourds et de leur langue (*Ibid.*). Pour quelles raisons les Sourds et la langue des signes devraient-ils continuer d'exister alors que la technologie biomédicale a les capacités de réparer l'oreille déficiente ? Le terme *Deaf Gain* s'oppose au terme *Hearing-loss* (perte auditive), dans une perspective de *gain* par la surdité. L'étude de la langue des signes et des communautés Sourdes y est considérée comme un gain pour les sciences humaines et sociales, mais également pour les neurosciences. Les études sur les langues des signes ont en effet permis de redéfinir le terme

[38] Je traduis : « À mesure que les Deaf Studies se développe au XXIe siècle, ce champ doit aller au-delà des tâches initiales d'explication de la culture et l'identité Sourde, pour questionner les raisons mêmes de la nécessité de l'existence des personnes Sourdes et de leurs langues des signes ».

même de *langue*, longtemps considéré à travers le canal oral-vocal exclusif : « Just as we once thought the flat Earth to be at the center of the universe, we once assumed that language could only take the form of speech. Now that we know the brain may just as easily develop a signed as a spoken language, we must reconfigure our understanding of language, in all its complexities »[39] (DIRKSEN, BAUMAN, MURRAY, 2010: 216). Les apports des *Deaf Studies* sont étudiés dans l'ouvrage intitulé *Deaf Gain* (2014), qui répertorie six classes d'études : les gains philosophiques, les gains linguistiques, les gains linguistiques en action, les gains sensoriels, les gains sociaux, les gains en terme de créativité (*Ibid.*). Les réflexions initiées par le courant du Deaf Gain ne concernent pas uniquement les études sur les langues des signes et les communautés sourdes, elles concerne avant tout les sourds eux-mêmes et les bénéfices que peut constituer la surdité par rapport à une absence de surdité: « Whereas popular constructions of deafness are defined exclusively by the negative effects – problems with literacy development and social and cognitive development – a Deaf Gain perspective brings forth a number of social, psychological, and cognitive benefits »[40] (DIRKSEN, BAUMAN, MURRAY, 2014 : xxiv). L'objectif du mouvement Deaf Gain n'est pas de considérer qu'il est *mieux* d'être sourd qu'entendant, mais qu'il n'est pas non plus *mieux* d'être entendant plutôt que sourd. Au delà du bénéfice individuel, les auteurs invitent le lecteur à voir ce qu'offrent la langue des signes, les sourds et leurs communautés à l'humanité toute entière : « In the most general sense, the existence of deaf people and communities contributes to a more robust biocultural diversity »[41] (*Ibid*: xxviii).

1.3 Le réveil sourd en France

En France, le mouvement du *Réveil Sourd* constitue le point de départ des études sur la langue des signes et les communautés sourdes. Les rencontres des sourds français et états-uniens au septième Congrès Mondial des Sourds de Washington D.C. en 1975 seront déterminantes dans la volonté des sourds français de créer ce mouvement. Les années soixante-dix et quatre-vingts marquent la naissance du Réveil Sourd par la création de l'International Visual Theatre de Paris, que nous présentons à travers le regard de l'un de ses fondateurs, Bill

[39] Je traduis : « Tout comme nous pensions autrefois que la Terre était plate et se situait au centre de l'univers, nous avons autrefois supposé que la langue ne pouvait que prendre la forme de la parole vocale. Maintenant que nous savons que le cerveau peut tout aussi bien développer une langue parlée comme signée, nous devons réviser notre compréhension de la langue, dans toutes ses complexités ».

[40] Je traduis : « Alors que le sens commun tend à définir la surdité exclusivement par les effets négatifs – problèmes d'accès à l'écriture et la lecture et de développement social et cognitif – l'approche du *Deaf gain* entend développer un certain nombre d'avantages sociaux, psychologiques et cognitifs ».

[41] Je traduis : « Au sens le plus large, l'existence des Sourds et des communautés Sourdes contribue à une diversité bio-culturelle plus forte ».

Moody. Le Réveil Sourd se construit également à travers l'amorce des recherches en sociologie par Bernard Mottez, qui publiera à la suite du Congrès de Washington D.C. une étude : *À propos d'une langue stigmatisée* (1975). Il œuvrera à la reconnaissance de la langue des signes, notamment par son implication à faire reconnaître la dénomination *langue des signes française*[42] et son statut de langue en France.

1.3.1 Témoignage de Bill Moody : création de l'International Visual Theatre en 1976

Le chapitre que nous présentons développe le témoignage de Bill Moody, interprète aux États-Unis et membre fondateur de l'International Visual Theatre, créé en 1976 à Paris. Bill Moody est aujourd'hui considéré comme une figure incontournable du mouvement de revendication pour la reconnaissance de la langue des signes française, par sa participation à la mise en place des tous premiers dictionnaires de LSF. Un reportage de l'émission *L'œil et la main* (2017) lui a d'ailleurs été récemment consacré pour sa contribution importante à la valorisation de la langue des signes en France[43].

1.3.1.1 Parcours de Bill Moody

Cet entretien retrace le parcours de Bill Moody, au moment de sa découverte de la langue des signes, jusqu'à son engagement au sein de l'International Visuel Theatre. Issu d'une famille entendante et n'ayant aucun rapport avec la surdité, il fait la connaissance d'une femme entendante de parents sourds qui interprète la messe en langue des signes. Le terme CODA, acronyme pour *child of deaf adult* est rarement traduit en français, mais possède néanmoins une traduction littérale : EEPS, c'est-à-dire *enfant entendant de parents sourds*.

> BM-1: I grew up in Texas and I was going to church where there was an older woman who was a CODA ↓ she had deaf parents ↓ and they adopted her when she was a child in 1908 ↓ her parents were deaf and they adopted a hearing child / but they couldn't adopt her formally because the court would never allow a handicap couple to take a perfectly normal child ↓ so / she was never adopted formally but she grew up with her parents ↓ she interpreted for them at church and when I met her she was in her fifties – and in 1964 when I was fourteen – I asked her // my mother and I asked her if she

[42] Auparavant *langage gestuel*.
[43] Émission *L'œil et la main* du 25 septembre 2017 : "Bill Moody, l'amour des signes", sur France 5.

> would teach us sign language ↓ and started teaching us / what is the sign for this and what is the sign for that – ↓[44] (BM, 2015: 1)

En 1964, à l'âge de quatorze ans et jusqu'à ses dix-huit ans, Bill Moody apprend la langue des signes avec celle qu'il appelle son *mentor*. À vingt-et-un ans, après avoir été diplômé d'une licence en Théâtre, il entre en tant qu'interprète au Rochester Institute of Technology de New York, connu pour ses enseignements accessibles aux étudiants sourds signants. Le National Technical Institute for the Deaf est l'un des neuf collèges d'enseignement supérieur du Rochester Institute of Technology. Les enseignements s'y déroulent en langue des signes américaine.

> BM-11: I liked the fact that she stood up in front of this big crowd of people – and everybody watched her and I wanted that too [rires] ↓ and that's not a good reason but it was a reason ↓ I just liked it – so // little by little she would let me interpret songs in the church – and then eventually sermons and / things like that ↓ and she brought me along little by little but there was no rush ↓ so from the time I was fourteen until I was eighteen and graduated from High School and left town – she was my mentor ↓ // then I went to University also in Texas – in San Antonio and once in a while I would interpret at the church that was near by the campus – for money for the first time – but not very often ↓ I majored in Theater – again I guess for people to see me [rires] // and then – after I graduated at the age of 21 / I went to Rochester New York ↓ Rochester New York is where RIT – the Rochester Institute of Technology is – and also the National Technical Institute for the d/Deaf ↓ so the National Technical Institute for the Deaf was looking for interpreters ↓ they were new at that time ↓ I said « ok I'll go – I'll have a full-time job and I'll get paid for the first time in my life – really »↓[45] (BM, 2015: 1)

[44] Je traduis : « j'ai grandi au Texas et à l'église où j'allais / il y avait une femme plus âgée qui était CODA - elle avait des parents sourds qui l'avaient adoptée quand elle était enfant / en 1908 ↓ ses parents étaient sourds et avaient adopté un enfant entendant / mais ils ne pouvaient pas légalement l'adopter // le tribunal n'aurait jamais permis à un couple handicapé d'adopter un enfant parfaitement normal ↓ elle n'a jamais été adoptée légalement mais elle a grandi avec ses parents ↓ elle interprétait pour eux à l'église et quand je l'ai rencontrée elle avait une cinquantaine d'années ↓ en 1964 / j'avais quatorze ans et je lui ai demandé // ma mère et moi lui avons demandé si elle accepterait de nous enseigner la langue des signes ↓ et elle a commencé à nous donner des cours / "quel est le signe pour ça et quel est le signe ça ↑" ↓ ».

[45] Je traduis : « J'ai aimé le fait qu'elle se tienne devant cette foule de gens / et tout le monde la regardait et je voulais ça aussi [rires] ↓ ce n'est pas une bonne raison / mais c'était une raison ↓ j'ai simplement aimé ça ↓ alors // petit à petit elle m'a laissé interpréter des chansons à l'église / et ensuite des sermons ou des choses comme ça ↓ elle m'a accompagné petit à petit / il n'y avait pas de précipitation ↓ depuis l'âge de quatorze ans et jusqu'à mes dix-huit ans / quand j'ai été diplômé du lycée et que j'ai quitté la ville / elle a été mon mentor ↓ et puis je suis allé à l'université au Texas / à San Antonio / et de temps en temps j'interprétais à l'église proche du campus / en étant rémunéré pour la première fois / mais pas très souvent ↓ je me suis spécialisé en théâtre // encore une fois je suppose que c'était pour que les gens me voient [rires] // et puis / après avoir obtenu mon diplôme à 21 ans / je suis allé à l'université Rochester à New York ↓ où se trouve l'Institut de Technologie de Rochester / et aussi le National Technical Institut pour sourds ↓ l'Institut cherchait des interprètes ↓ l'institut était récent à cette époque ↓ j'ai dit "ok j'irai / je vais avoir un travail à temps plein et je vais être payé pour la première fois de ma vie / vraiment"↓ ».

Ayant entrepris un diplôme de master en théâtre, Bill Moody quitte New York pour Chicago où il fera sa première expérience de théâtre avec des comédiens sourds. Il décide de faire revivre un théâtre à l'abandon pour y faire jouer une pièce qu'il met en scène avec des comédiens de la communauté Sourde de Chicago. Le thème de sa pièce concerne la communication des enfants sourds - entre anglais signé et langue des signes américaine - où la langue des signes américaine est valorisée en tant langue de communication à privilégier auprès des enfants sourds. Cette étape de la vie de Bill Moody permet de comprendre les liens entre les fondateurs de l'International Visual Theatre en France et le travail de Bill Moody à cette époque aux États-Unis.

> BM-30: then I decided to go back to school and get my Masters in Theater so I went to Chicago and in Chicago there was a theater of the Deaf that had been dormant for many years but there was paperwork nonprofit association ↓ […] For my Thesis – I decided to direct a play with the Deaf community ↓ so I resurrected the theatre – and got Deaf community to come and do a play about signed English ↓ because at that time – there was a big battle between ASL and Signed English ↓ then // it did create a lot of dialogue about what was the right kind of signing to use with deaf children ↓ and of course it was ASL ↓ it was the answer in the piece ↓ after Chicago – I stayed in Chicago after I graduated my Masters ↓ I stayed in Chicago one more year to direct a couple of things and make sure the Chicago of the Deaf Theater would continue and I left ↓ but it didn't ↓ it continued maybe for another year then went to sleep again ↓ but community theaters in the deaf community always do that ↓ IVT[46] is very exceptional ↓[47] (BM, 2015: 1)

Bill Moody tentera de faire perdurer le théâtre qu'il a fait renaître, sans succès. Le Chicago of the Deaf Theater ferme ses portes à la suite de son départ. C'est à son retour à New York qu'il fait la rencontre d'Alfredo Corrado, le fondateur principal de l'IVT, qui souhaite monter une pièce en langue des signes. Les premiers liens se créent entre Bill Moody et Alfredo Corrado, qui connaît son parcours d'interprète, comédien et metteur en scène. En 1976, Alfredo Corrado lui fait part de son projet de pièce de théâtre en langue des signes, en France, à Paris.

---

[46] International Visual Theater

[47] Je traduis : « et puis j'ai décidé de retourner à l'école et pour obtenir ma maîtrise en théâtre ↓ je suis allé à Chicago / et à Chicago / il y avait un théâtre pour sourds qui était abandonné depuis de nombreuses années mais qui existait toujours administrativement sous la forme d'une association à but non lucratif ↓ j'ai décidé de monter une pièce avec la communauté Sourde ↓ j'ai ressuscité le théâtre / et j'ai demandé à la communauté Sourde de venir jouer une pièce sur l'anglais signé / parce qu'à cette époque / il y avait une grande bataille entre ASL et Signed English ↓ ça a généré beaucoup d'échanges sur la bonne méthode de signes à utiliser avec les enfants sourds ↓ et bien sûr, c'était l'ASL ↓ c'était la réponse dans la pièce ↓ après Chicago // je suis resté à Chicago après avoir obtenu ma maîtrise ↓ je suis resté à Chicago une année de plus pour diriger un certain nombre de choses et m'assurer que le Chicago of the Deaf Theatre continuerait et je suis parti ↓ mais ça n'a pas duré ↓ ça a continué peut-être une année de plus / et puis le théâtre s'est rendormi à nouveau ↓ les théâtres pour sourds finissent toujours comme ça ↓ l'IVT est vraiment exceptionnel ↓ ».

BM-76: Then when I left Chicago – I came to New York ↓ the summer I came to New York – Alfredo was in New York – Alfredo Corrado ↓ he was looking for an interpreter for a creative drama class for a theater for children – in the hearing world ↓ he was looking for an interpreter and he saw my name on a list – as soon as I got to New York I put my name on a list for the agency that works with interpreters – he saw my name and he knew me from the National Theater of the Deaf when I was in College ↓ he remembered my name and he called me ↓ I interpreted for him and then he said « do you want to come to France » ↑ that was in 1976 ↓ the bicentennial of the United States ↓[48] (BM, 2015: 3)

1.3.1.2 Histoire de l'International Visual Theatre à Paris

Des fonds sont accordés à l'équipe qui se crée pour voyager en Europe et tenter de réunir une troupe de théâtre composée d'acteurs sourds de toute l'Europe. L'objectif initial de l'IVT est différent de la gestion actuelle du théâtre : son nom est un héritage de la vision internationale qu'Alfredo Corrado souhaitait implanter au moment de sa création. L'idée de départ consistait en effet à réunir une troupe composée de deux acteurs sourds de chaque pays d'Europe afin de créer une compagnie internationale.

BM-84: 1976 / the state department gave money to the International Theater Institute for Alfredo and some other deaf actors and some hearing administrators to tour Europe and try to find two deaf people from every country who would come to Paris and set up IVT ↓ it was to be an International group with two deaf actors from every country and we went on tour that fall in 1976 ↓

E: who started the project ↑ was it Alfredo who wanted it ↑

BM: it was actually a friend of Alfredo who works at the ITI – the International Theater Institute ↓ he wanted to establish an international group of deaf actors who would have a new visual language for the theater ↓[49] (BM, 2015 : 3)

La France est choisie comme étant le pays où le théâtre se développerait. Ce choix s'explique par la présence de Jean Gremion à Paris. Jean Gremion est le troisième fondateur d'IVT. Il

[48] Je traduis : « quand j'ai quitté Chicago / je suis venu à New York ↓ l'été où je suis arrivé à New York / Alfredo était à New York / Alfredo Corrado ↓ Il cherchait un interprète pour un cours d'expression créative pour un théâtre pour enfants / dans le monde entendant ↓ il cherchait un interprète et il a vu mon nom sur une liste / parce que dès que je suis arrivé à New York / j'ai mis mon nom sur une liste de l'agence qui travaillait avec des interprètes ↓ il a vu mon nom / il me connaissait par le National Theatre of the Deaf / quand j'étais à l'université ↓ il s'est souvenu de mon nom et il m'a appelé ↓ j'ai interprété pour lui et ensuite il m'a dit "est-ce que tu veux venir en France" ↑ c'était en 1976 ↓ pendant le bicentenaire des États-Unis ↓ ».

[49] Je traduis : « BM : en 1976 / le département d'État a donné de l'argent à l'International Theater Institute pour Alfredo et d'autres acteurs sourds et aussi pour des administrateurs entendants pour qu'ils puissent aller en Europe / essayer de trouver deux personnes sourdes de tous les pays qui viendraient à Paris et créeraient l'IVT ↓ le but c'était d'être un groupe international avec deux acteurs sourds de tous les pays // on est partis en tournée à l'automne 1976 ↓
E: qui a lancé le projet ↑ Alfredo ↑
BM: c'était en fait un ami d'Alfredo qui travaille à l'ITI / l'International Theatre Institute / il voulait établir un groupe international d'acteurs sourds qui aurait un nouveau langage visuel pour le théâtre ↓ ».

travaille à cette période à Paris pour l'International Theatre Institute et connaît Alfredo Corrado et son projet de création d'un théâtre international. L'équipe, composée notamment d'Alfredo Corrado, Bill Moody et Jean Gremion, voyage à travers sept pays d'Europe afin de recruter de nouveaux comédiens. À l'époque, il n'existe pas de comédiens sourds ou très peu se produisant en Europe, les comédiens qui se présentent sont des personnes sourdes n'ayant pas de lien avec le théâtre, ni de formation spécifique.

> BM-94: that guy was a friend of Jean Gremion in Paris who was working for ITI in Paris ↓ so they planned this tour and we went to seven or eight countries ↓ we would announce a theater workshop for any deaf people who wanted to come ↓ we never know who was going to come but there were no deaf actor at the time ↓ you couldn't make money as a deaf actor so there were a few mimes – we just got regular deaf people to come and they did a little non verbal workshop and found out that we could communicate with them without problem ↓ it was my first time in what we called at that time International Gestures ↓ now we call it International Sign ↓[50] (BM, 2015: 3)

À la suite des rencontres avec les futurs comédiens internationaux, l'équipe retourne en France et demande un soutien financier des Ministères de la Culture, des Affaires Sociales de chaque pays pour faire venir les acteurs. Les demandes seront toutes refusées, à l'exception des Pays-Bas qui acceptent de financer le séjour de deux comédiens. Le projet d'un théâtre international ne verra pas le jour. L'équipe fondatrice se tourne alors vers les comédiens français présents sur place et crée l'International Visual Theatre, un théâtre de comédiens sourds français.

> BM-106: we did the tour – we asked the governments to send two deaf people from every country to Paris ↓ the Ministers of Culture – the Social Affair or whatever because the two hearing administrators – Jean and the American whose name was / Maurice – had many connections / and with the ITI / they had connections ↓ every government said « no » except for the Netherlands – they said yes and sent two people ↓ we didn't have a group of two deaf people from every country so that idea was dropped but the French group that came to our workshop at the end was a really good group ↓ they were really interesting – intelligent young deaf people who were interested ↓ they decided to make IVT a French Deaf Theater ↓ that's how IVT was created and we started it in Le château de Vincennes – in the winter time it was very cold ↓ […] at the very beginning we were maybe thirty deaf people who went down to maybe more like ten ↓ […] when we started to get known – we would go to theater festivals around Europe ↓

[50] Je traduis : « ce type était un ami de Jean Gremion à Paris / qui travaillait pour l'ITI à Paris ↓ ils ont planifié cette tournée et on est allés dans sept ou huit pays ↓ on annonçait un atelier de théâtre pour les personnes sourdes qui voulaient venir ↓ on ne savait jamais qui allait venir // il n'y avait pas d'acteurs sourds à ce moment-là ↓ vous ne pouviez pas gagner de l'argent en tant qu'acteur sourd // il y avait quelques mimes ↓ des sourds qui n'étaient pas acteurs sont venus / ils ont fait un petit atelier non verbal et ont vu qu'on pouvait communiquer avec eux sans problème ↓ c'était ma première rencontre avec ce qu'on appelait à l'époque les gestes internationaux ↓ qu'on appelle maintenant les signes internationaux ↓ ».

E: hearing ones ↑

BM: hearing ones yes ↓ the first shows – there was no signing really and no speaking – it was all visual ↓ the avant-garde theater loved it ↓ I would interpret for them for press conferences when we went to festivals ↓[51] (BM, 2015: 3)

Le théâtre gagne à être connu et participe à différents festivals en Europe pour diffuser le nom de l'IVT et ses pièces en langue des signes et en langage gestuel. Les pièces sont intégralement jouées par des comédiens sourds et mises en scène par Alfredo Corrado, lui-même sourd. L'idée est de rendre les pièces complètement accessibles aux entendants, non par la présence d'interprète traduisant le propos des comédiens, mais en imaginant des pièces directement compréhensibles par l'iconicité et le jeu des acteurs. La presse française se fait le relais de l'IVT, des orthophonistes commencent également à s'intéresser aux pièces de l'IVT pour leur aspect novateur en terme de communication pour les sourds. L'idée émerge alors d'organiser des cours de langue des signes, une première en France où la langue des signes est encore très peu valorisée et n'est pas reconnue comme une langue.

E-126: you were not an actor ↑

BM: I was not an actor no ↓ the idea was that it was only deaf people and only Alfredo was the director who could do it ↓ and the idea also was – and you still see that in Emmanuelle – not to have signers on stage and somebody telling people what they're saying ↓ it has to be completely visual ↓ that was the goal and that's what happened ↓ the press and especially Le Monde and Libération but lots of press started talking about Deaf culture and then orthophonistes who saw that their works were not progressing and it wasn't working – started coming to us and asking for us to teach sign language ↓ we set up sign language for first orthophonistes and then parents and finally "profs" ↓

E: when did you start the first class ↑

[51] Je traduis : « BM: on est partis en tournée / on a demandé aux gouvernements d'envoyer deux personnes sourdes de tous les pays à Paris / les ministères de la Culture / des affaires sociales ou autre // parce que les deux administrateurs entendants / Jean et l'Américain / qui s'appelait Maurice // ils avaient des relations grâce à l'ITI ↓ tous les gouvernements ont dit non sauf les Pays-Bas ↓ ils ont dit oui et ont envoyé deux personnes ↓ ce n'était pas un groupe avec deux personnes sourdes de tous les pays ↓ le groupe français qui est venu à notre atelier à la fin était un très bon groupe // ils étaient vraiment intéressants ↓ des jeunes sourds intelligents qui étaient intéressés ↓ ils ont décidé de faire de l'IVT un théâtre français sourd ↓ c'est comme ça que l'IVT a été créé au château de Vincennes ↓ l'hiver il faisait très froid ↓ [...] au tout début, il y avait peut-être une trentaine de sourds et petit à petit on est descendus à un peu plus de dix ↓ [...] quand on a commencé à se faire connaître / on est partis en tournée dans des théâtres en Europe ↓
E: des théâtres entendants ↑
BM: entendants oui ↓ les premiers spectacles // il n'y avait pas vraiment de signes / ni de parole vocale ↓ tout était visuel ↓ le théâtre d'avant-garde a adoré ça ↓ j'interprétais pour des conférences de presse quand on se rendait dans les festivals ↓ ».

> BM: there was mostly orthophonistes but I think Emmanuelle's parents were in the second class I think ↓ it started around 1978 I think ↓ so 1977 we started working and then around 1978 people started asking for sign language classes ↓
>
> E: it changed a lot from the first idea you had ↓
>
> BM: right ↓ the first idea was all visual no language ↓ and then – when it got political // and the theater was the artistic branch of the deaf movement – Bernard Mottez and an American linguist Harry Markowicz / was the scientific branch of the movement ↓ at CNRS was Bernard – he was a sociologist and his specialty was Deaf communities ↓ we collaborated more or less and IVT collaborated more or less with Saint Jacques[52] – who was setting up sign language classes in competition with IVT at the same time ↓[53] (BM, 2015: 4)

Le théâtre devient la caution artistique du mouvement du Réveil Sourd. Ses pièces permettent au grand public de découvrir le monde des Sourds, jusqu'alors invisible en France. Parallèlement, les premières recherches en sociologie de la surdité et en linguistique offrent un crédit scientifique aux revendications de la communauté sourde. À l'IVT, les cours de langues des signes commencent dans un climat de tensions et de compétition entre les différentes structures déjà en place, qui dispensent des enseignements de langue des signes française. L'IVT possède des revenus complémentaires par les subventions accordées au théâtre, contrairement à d'autres organismes qui ne peuvent compter que sur le nombre d'élèves inscrits aux cours. Ces tensions sont également d'ordre symbolique : certains sourds, que Bill Moody qualifie de « radicalisés », commencent à remettre en cause la direction de l'IVT par un sourd états-unien et revendiquent la légitimité de la Fédération Nationale des

[52] Actuel INJS – Institut National des Jeunes Sourds

[53] Je traduis : « E: tu n'étais pas acteur ↑
BM: Je n'étais pas acteur non ↓ l'idée c'était que seuls les sourds pouvaient être acteurs // et Alfredo était le réalisateur ↓ l'idée c'était aussi // et on voit toujours ça chez Emmanuelle / de ne pas avoir des personnes qui signent sur scène quelqu'un qui dit aux gens ce qu'ils disent ↓ ça doit être complètement visuel ↓ c'était le but et c'est ce qui s'est passé ↓ la presse / et surtout Le Monde et Libération // mais aussi beaucoup de journaux / ont commencé à parler de la culture Sourde // et ensuite des orthophonistes qui ont vu que leur travail ne progressait pas et que ça ne fonctionnait pas / ont commencé à venir et à nous demander d'enseigner la langue des signes ↓ on a mis en place les cours de langue des signes d'abord pour les orthophonistes / puis les parents et enfin les profs ↓
E: quand est-ce que vous avez commencé les premiers cours ↑
BM: il y avait surtout des orthophonistes // mais je pense que les parents d'Emmanuelle étaient dans la deuxième classe ↓ ça a commencé vers 1978 je pense / donc 1977 on a commencé à travailler et puis aux alentours de 1978 les gens ont commencé à demander des cours de langue des signes ↓
E: ça a beaucoup changé depuis la première idée que vous aviez eue ↓
BM: c'est vrai ↓ la première idée c'était / tout visuel / pas de langue ↓ et puis // quand c'est devenu politique // le théâtre était la branche artistique du mouvement des sourds // Bernard Mottez et un linguiste américain / Harry Markowicz / étaient la branche scientifique du mouvement ↓ au CNRS / c'était Bernard / il était sociologue et sa spécialité c'était les communautés Sourdes ↓ on a plus ou moins collaboré et l'IVT a aussi plus ou moins collaboré avec Saint Jacques / qui mettait en place des cours de langue des signes en concurrence avec l'IVT en même temps ↓ ».

Sourds de France (FNSF), gérée par un sourd français, à organiser le mouvement du Réveil Sourd.

> BM-145: there were tensions and competition – of course we had more money than they did because we had *subventions* so there was that tension too – but we always felt that we were part of the same movement ↓ FNSF was at that time – I think it was an old nazi collaborator who was the executive director and it was very weak and they only used it to get money for the directors and the people who were in it and then finally deaf people started taking it over and it became more a real association for deaf people ↓ we didn't collaborate with the FNSF at all in the beginning ↓ even some of the deaf people who took over the FNSF in the beginning – when they were more radicalized –wanted to be THE Deaf movement rather than just following this American deaf guy – or Saint Jacques – they wanted FNSF to be the head ↓[54] (BM, 2015: 4)

Les cours commencent à l'IVT dans ce climat de tensions. L'objectif premier est de dispenser ces cours par des sourds signants ayant la volonté de transmettre leur langue et leur culture. Tous refusent, craignant de ne pas être capables d'enseigner une langue qu'ils ne savent pas expliquer, dont ils ne connaissent ni les codes linguistiques, ni les règles grammaticales. Cette langue qu'ils intériorisent, s'approprient et revendiquent pourtant, ne possède que trop peu d'études linguistiques en France, permettant d'en dégager des règles à enseigner. À la difficulté d'enseigner une langue dont la structure n'a pas encore été étudiée, s'ajoute la demande croissante du public qui souhaite prendre des cours. Des *profs* que Bill Moody nomme en français, des orthophonistes, des parents, s'intéressent de plus en plus à la langue des signes et pour les sourds adultes de l'IVT, ces différents publics se rassemblent sous la figure des prescripteurs de leur enfance. Pour ces raisons, Bill Moody prend en charge l'enseignement de la langue des signes française, accompagné d'un comédien sourd. Interprète états-unien en langue des signes américaine, il apprend dans le même temps le français et la langue des signes française, qu'il enseigne par ailleurs. Pour parvenir à créer des ponts entre les langues, il s'appuie sur les signes internationaux.

> BM-155: so we started setting up classes – I told the deaf actors they should teach their language and they said « no » ↓ they didn't know how to do it – they were faced

[54] Je traduis : « il y avait des tensions et de la concurrence ↓ bien sûr on avait plus d'argent qu'eux parce qu'on avait des subventions donc il y avait aussi cette tension ↓ mais on a toujours senti qu'on faisait partie du même mouvement ↓ la FNSF (Fédération Nationale des Sourds de France) était à l'époque // je crois que c'était un ancien collaborateur nazi qui était le directeur exécutif / la fédération avait très peu de poids et elle servait uniquement pour obtenir de l'argent pour les réalisateurs et les gens qui s'y trouvaient // et finalement les sourds ont commencé à prendre la fédération en charge et c'est devenu une vraie association pour sourds ↓ on n'a pas du tout collaboré avec la FNSF au début ↓ certains des sourds qui ont repris la FNSF au début // qui étaient plus radicalisés / voulaient être LE mouvement des Sourds plutôt que simplement suivre ce gars sourd Américain / ou Saint Jacques ↓ ils voulaient que la FNSF soit à la tête du mouvement ↓ ».

> with *orthophonistes – parents – profs* who had forbidden them to sign and now they were supposed to teach them – and they were supposed to be the authority ↑ they couldn't do it ↓ so I would teach – every class I would teach with a deaf actor / the two of us would co-teach ↓ I would propose a program // it worked very well – the method was you start with International Sign and then you move to French sign ↓ they were all French and they knew that I didn't speak French very well and I didn't know LSF very well but that we could do something together ↓[55] (BM, 2015: 5)

1.3.1.3 Les premiers dictionnaires IVT de langue des signes française

Les sourds présents à l'IVT observent l'engouement pour les cours de langue des signes dispensés par Bill Moody et prennent conscience que ceux qu'ils considéraient jusqu'alors comme des détracteurs sont en réalité des personnes désireuses d'apprendre la langue, de comprendre la culture Sourde, de rencontrer les sourds et leur communauté. Ces derniers y voient un risque de dénaturation et de modification par la *récupération* (le terme est donné par Bill Moody en français) de la langue par les entendants. Les sourds commencent à structurer la manière dont ils souhaitent voir dispenser les cours à l'IVT, Bill Moody cède sa place d'enseignant pour travailler plus amplement sur la création d'un dictionnaire de la langue des signes française, qui semble indispensable au regard du manque de supports existants et des demandes répétées des étudiants de l'IVT. L'équipe, composée entre autres de Bill Moody, Agnès Vourc'h, Jean Gremion, Dominique Hof et Serge Dumartin, doit rapidement faire face au processus de standardisation inévitable de la langue des signes qu'impose la création d'un dictionnaire, qui fige les termes choisis en tant que norme à respecter en supprimant les variations langagières pourtant omniprésentes :

> BM-193: then the deaf people started seeing that hearing people really did want to learn and they were serious and they were going to *récupérer* la langue or change it or that they were very respectful of deaf people // so then / deaf people started to have their own idea for things to do in class / and they took it over after two or three years ↓ then I stopped going to the class and started to work on the book – so while they were doing classes we would have regular meetings and try to get deaf people from *province* who went down in Paris – try to get them to get them to come and seat « is your sign different ↑ » and try to make a dictionary – and we couldn't ↓ because there were too many signs even *Asnières – Bourg-la-Reine* and *Saint-Jacques* – all three with different signs ↓ there was no signing on TV ↓ it wasn't standardized / then // if

[55] Je traduis : « On a donc commencé à organiser des cours ↓ j'ai dit aux acteurs sourds qu'ils devraient enseigner leur langue et ils ont dit non ↓ ils ne savaient pas comment faire // ils étaient confrontés à des orthophonistes / des parents / des profs qui leur avaient interdit de signer et maintenant ils étaient censés leur enseigner ↑ et ils étaient censés être l'autorité ↑ ils ne pouvaient pas le faire ↓ alors j'ai enseigné ↓ chaque classe où j'ai donné des cours / j'étais avec un acteur sourd / on a co-enseigné l'un avec l'autre ↓ je lui proposais un programme // ça a très bien fonctionné ↓ la méthode c'était de commencer par les signes internationaux et ensuite de passer aux signes français ↓ ils étaient tous français et ils savaient que je ne parlais pas très bien le français et que je ne connaissais pas très bien la LSF / mais qu'on pouvait faire quelque chose ensemble ↓ ».

> you say « we're going to put this sign in a book » – they would say « now I understand your sign but my sign is the one » ↓ they fought about that and we finally decided to write the history and the grammar first ↓ I just took grammar from ASL and with Agnes Vourc'h – she was an *orthophoniste* and / a linguist ↓ we did the History which I did with Jean Gremion and Dominique Hof / Serge Dumartin / Emmanuelle Dumartin's father // he didn't know anything about deafness but he had a deaf son ↓ we wrote the History together – I did all the researches in Saint-Jacques – that was good and then we did the grammatical part and again with Agnes we decided if what they said about ASL grammar was true for French or not ↓[56] (BM, 2015: 6)

Le premier tome du dictionnaire inclut, en plus des entrées lexicales, une introduction à l'histoire des sourds et à la grammaire de la langue des signes. Le dictionnaire à proprement parler présente quant à lui, non seulement les formes standardisées existantes, mais également certaines des variations les plus diffusées. La volonté des auteurs est de ne pas présenter les signes de Paris comme étant les signes uniques de la langue des signes française. Les éditions futures seront l'occasion de supprimer et d'actualiser les variations ayant évolué par les pratiques, mais également par les débuts de la présence de la langue des signes à la télévision, qui a pour conséquence une standardisation la langue des signes en France.

> BM-219: there was no book at all – other than the 19th century books ↓ we did that and we printed it and when people saw signs that were drawn in a sentence – they didn't complain so much that it was the wrong sign ↓ because they were saying « oh yes that's a good sentence » ↓ History and Grammar was fine and then we were able to do the dictionary and if there were two or three signs that were used / we would put both of them or the three of them in the book ↓ later on some of them dropped away in the later revisions ↓ that's how with the television at the same time it became standardized ↓
>
> E: it was not only the signs of Paris ↓

[56] Je traduis : « les sourds ont commencé à voir que les entendants voulaient vraiment apprendre et qu'ils étaient sérieux / et qu'ils allaient récupérer la langue ou la changer // ou qu'ils étaient très respectueux des personnes sourdes ↓ alors / les sourds ont commencé à avoir leur propre idée de ce qui devait être fait en classe / et ils ont repris les cours après deux ou trois ans ↓ j'ai arrêté de donner les cours et j'ai commencé à travailler sur le livre ↓ pendant que les sourds donnaient les cours / on a organisé régulièrement des réunions et on a essayé de faire venir des sourds de province qui sont descendus à Paris / le but c'était qu'ils viennent s'asseoir à la table pour pouvoir leur demander « est-ce que votre signe est différent ↑» / pour essayer de faire un dictionnaire ↓ on n'a pas pu ↓ il y avait trop de signes // même Asnières / Bourg-la-Reine et Saint-Jacques / tous les trois avaient des signes différents ↓ il n'y avait pas de signes à la télé ↓ ce n'était pas standardisé / alors // si on avait dit "on va mettre ce signe dans un livre" / ils auraient dit "maintenant je comprends ton signe, mais c'est mon signe qui est le signe standard" ↓ ils se sont battus à ce sujet et on a finalement décidé d'écrire l'histoire et la grammaire d'abord ↓ j'ai simplement pris la grammaire de l'ASL et j'ai travaillé avec Agnès Vourc'h / elle était orthophoniste et linguiste ↓ on a fait l'Histoire avec Jean Gremion et Dominique Hof / Le père de Serge Dumartin / Emmanuelle Dumartin ↓ il ne savait rien de la surdité mais il avait un fils sourd ↓ on a écrit l'Histoire ensemble ↓ j'ai fait toutes les recherches à Saint-Jacques ↓ c'était bien ↓ et puis on a fait la partie grammaticale // et encore une fois / avec Agnès / on a décidé si ce qu'ils disaient à propos de la grammaire de l'ASL était vrai pour le français ou non ↓ ».

> BM: we tried not to / and there were sometimes – like I remember / théorie // there was no sign in Paris for that and we found one in Lyon ↓ in Lyon they used this [il me montre le signe] for theoretical or theory so we took that one ↓ of course any time you make a dictionary you are going to force people to accept it or not ↓ the ones that were not accepted were not put in the later revisions of the dictionary ↓[57] (BM, 2015: 6)

Le dictionnaire, bien que majoritairement bien accueilli, est critiqué pour le choix parfois arbitraire de ses entrées. Les auteurs défendent leur ouvrage et leur volonté de diffusion et de revendication de la langue des signes par la publication d'un dictionnaire n'ayant pas pour finalité un lexique figé et immuable, mais un regard sur différents signes présents en langue des signes française, destinés à évoluer et répertoriés dans cet ouvrage.

> E-233: have you been criticized for the dictionary – because you decided what signs to put ↑
>
> BM: of course ↓ but // I think deaf people were getting a little more sophisticated as we went along and understood that it wasn't a final decision ↓ but yes there were some complaining yes of course ↓[58] (BM, 2015: 7)

Les tensions entre les différents organismes de langue des signes persistent, les entendants et sourds américains de l'IVT sont accusés de vouloir prendre la direction des différentes structures. À ce climat de tensions s'ajoute la découverte du SIDA aux États-Unis et les premières victimes au début des années quatre-vingts qui concernent pour certaines des amis de Bill Moody et Ralph Robins, qui décident alors de rentrer aux États-Unis. Alfredo Corrado, le créateur principal de l'IVT décide de rester.

> BM-236: by that time I've been there for seven years by the time the dictionary came out ↓ after seven years – I had friends here in the United States – we had friends both of us who were dying of AIDS ↓ it was the early 80's so we would come back and try to say goodbye to them and then we finally decided – first of all the FNSF and the

---

[57] Je traduis : « BM: il n'y avait pas de livre / sauf les livres du 19e siècle ↓ on l'a fait et on l'a imprimé // et quand les gens ont vu des signes qui étaient dessinés dans une phrase // ils ne se sont pas vraiment plaints sur le fait que ce n'était pas le bon signe ↓ ils disaient "oh oui c'est une bonne phrase" ↓ L'histoire et la grammaire c'était bon et après ça / on était capables de faire le dictionnaire // et s'il y avait deux ou trois signes qui étaient utilisés / on les mettait tous les deux ou tous les trois dans le livre ↓ plus tard certains d'entre eux on été retirés dans les révisions suivantes ↓ c'est comme ça et aussi avec la télévision que c'est devenu standardisé ↓
E: ce n'était pas seulement les signes de Paris ↓
BM: on a essayé que ce ne soit pas le cas ↓ il y avait parfois / je me souviens du mot "théorie" // il n'y avait aucun signe à Paris et on en a trouvé un à Lyon ↓ ils l'utilisaient pour "théorie" ou "théorique" // donc on a pris celui-là et bien sûr / chaque fois que vous faites un dictionnaire / vous allez forcer les gens à l'accepter ou pas ↓ ceux qui n'ont pas été acceptés n'ont pas été mis dans les révisions suivantes du dictionnaire ↓ ».

[58] Je traduis : « E: est-ce que vous avez été critiqués pour le dictionnaire / parce que vous aviez décidé des signes à insérer ↑
BM: bien sûr ↓ mais // je pense que les personnes sourdes devenaient un peu plus sophistiquées au fur et à mesure qu'on avançait et elles comprenaient que ce n'était pas une décision finale ↓ mais oui il y avait des plaintes oui / bien sûr ↓ ».

> *Académie* were saying the Americans will take it over and second of all our friends were dying so we decided « that's enough » ↓ we prove that we were not trying to take power and we leave ↓ Alfredo stayed but we left ↓[59] (BM, 2015: 7)

Depuis le départ de Bill Moody et Ralph Robins au début des années quatre-vingt, l'IVT n'a cessé de se développer. Il est aujourd'hui un théâtre incontournable pour les sourds en France, mais aussi à l'international par son activité théâtrale qui propose une quinzaine de spectacles bilingues, visuels et corporels. Son activité reste également concentrée autour du centre de formation qui continue de former des étudiants à la langue des signes française. Le théâtre a aujourd'hui quarante ans, sa création fait partie des dates charnières du Réveil Sourd, porté par le domaine artistique, mais également par le domaine scientifique et notamment les recherches en linguistique et en sociologie autour de la langue des signes et des communautés sourdes.

1.3.2 Nommer la langue des signes française : les travaux de Bernard Mottez

Bernard Mottez compte parmi les figures emblématiques du Réveil Sourd. Sociologue au *Centre d'étude des mouvements sociaux* du CNRS, il s'intéresse aux mouvements non catégorisés ou déterminés, qui l'amènent à travailler sur l'alcoolisme et le handicap. Pour Mottez, « plus on s'affiche et on affirme l'identité questionnée, plus on a la possibilité de se sortir de la honte à laquelle on est soumis » (Benvenuto, dans MOTTEZ, 2006 : 23). Rendre visible plutôt qu'effacer permet la réaffirmation de l'existence des sourds et de leur langue.

C'est au Congrès Mondial des Sourds de Washington en 1975, peu après sa rencontre avec Harry Markowicz[60] que Bernard Mottez découvre l'ampleur de la communauté Sourde. De retour en France, il rédige un rapport : *À propos d'une langue stigmatisée, la langue des signes* (1975), où il propose pour la première fois une traduction du terme *American sign language* de William Stokoe ; le *langage gestuel* devient la *langue des signes*. Contrairement aux travaux de William Stokoe dont l'objectif affiché est de faire reconnaître le statut de langue de la langue des signes américaine, les points d'intérêts de Bernard Mottez concernent l'interdiction de cette langue et les raisons qui ont poussé à remettre en question son statut de

[59] Je traduis : « à ce moment-là / ça faisait sept ans que j'étais là quand le dictionnaire est sorti ↓ après sept ans / j'avais des amis ici aux États-Unis // on avait des amis tous les deux / qui mouraient du sida ↓ c'était pendant le début des années 80 / donc on rentrait pour essayer de leur dire adieu et puis finalement / on a décidé que /// il y avait d'abord la FNSF et l'Académie qui disaient que les Américains étaient en train de prendre le pouvoir et puis ensuite / il y avait nos amis qui mourraient ↓ alors on a décidé "ça suffit" ↓ on a prouvé qu'on n'était pas en train d'essayer de prendre le pouvoir et on est partis ↓ Alfredo est resté mais nous on est partis ↓ ».

[60] Linguiste états-unien de la langue des signes américaine

langue. Les travaux de Bernard Mottez sur les sourds et la langue des signes rejoignent en tous points les préoccupations des recherches en sociolinguistique. Par sa marginalisation, sa discrimination, et même sa tentative d'extermination, la langue des signes est considérée par Mottez comme une langue minoritaire et minorisée (1988). La revendication d'une langue minoritaire et sa nouvelle dénomination ouvrent la voie au *Réveil Sourd* et aux revendications des sourds pour une émancipation linguistique et intellectuelle.

Peu après la création de l'IVT à Paris par Jean Gremion, Alfred Corrado (tous deux français) et Bill Moody (états-unien), Bernard Mottez (français) et Harry Marckowicz (états-unien) organisent en 1978 et 1979 deux séjours à l'Université Gallaudet de Washington D.C. Les liens entre les sourds des deux pays se tissent à nouveau, les Français découvrent un campus et une université entièrement dédiés aux étudiants sourds. Non seulement la langue des signes y est la langue de communication et d'enseignement, mais elle est étudiée dans les laboratoires de linguistique du campus. Cette découverte marquante pour les sourds français renforce encore leurs revendications et amènera en 1979 à la création de l'association 2LPE : « Deux Langues Pour Une Éducation ».

1.3.3 Les premiers mouvements bilingues : Deux langues pour une éducation

Suite aux récentes visites des sourds français à l'Université Gallaudet de Washington D.C., l'association 2LPE est créée, dont l'objectif est la promotion, le développement de l'enseignement bilingue langue des signes française - français pour les enfants sourds, et la diffusion de la LSF auprès des parents entendants et sourds, mais également auprès des professionnels de l'éducation travaillant avec des élèves sourds. L'éducation bilingue est un aspect primordial des revendications du Réveil Sourd. Si la langue des signes est une langue, il est impératif pour les sourds d'enseigner cette langue ; il est également impératif d'enseigner par le biais de cette langue. La langue des signes devient un objet et un moyen d'enseignement, c'est-à-dire une matière étudiée pour elle-même en plus qu'une langue d'enseignement. Permettre à la langue des signes de devenir un *moyen* ou un *medium*, c'est la faire reconnaître encore un peu plus, car « lorsque la langue est un *moyen*, c'est qu'elle a un statut important dans la société en question et/ou des usages répandus » (BULOT, BLANCHET, 2013 : 81). Des classes bilingues se mettent en place entre 1979 et 1989 dans quelques écoles en France, mais le manque de contenus pédagogiques adaptés pour les enseignants, le manque de formation et même d'enseignants capables de fournir un enseignement en langue des signes amène les classes à fermer. En 1989, les subventions

accordées à l'association sont réduites et ne permettent plus à 2LPE de continuer ses enseignements. L'association ferme ses portes en tant qu'association nationale, mais parvient à garder ouvertes quelques classes pilotes dans certaines régions.

Aujourd'hui, l'héritage des premières classes bilingues de l'association Deux Langues Pour Une Éducation a permis la création de nouvelles classes bilingues qui ont ouvert leurs portes dans le système de l'éducation nationale depuis la loi de 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Nous présentons au chapitre « Les différents modèles de scolarisation pour les élèves sourds en France »[61], les systèmes éducatifs mis en place depuis la création des premières écoles par 2LPE et l'évolution des approches éducatives en terme de handicap depuis la loi de 2005. Avant de présenter les systèmes de scolarisation mis en place pour les élèves sourds en France, nous proposons d'approfondir les notions évoquées tout au long de ce chapitre concernant la *culture* et l'*identité* notamment. Le chapitre suivant développe trois aspects primordiaux dans la quête de reconnaissance des Sourds : l'identité Sourde, la culture Sourde, la langue des signes à travers un plurilinguisme LSF-français oral-vocal et/ou écrit. Ces trois notions sont analysées au regard de la situation sociolinguistique des enfants sourds, qui naissent pour 95%, dans des familles entendantes dans lesquelles la langue des signes est très rarement connue.

[61] Cf. chapitre 5.1 : "Les différents modèles de scolarisation pour les élèves sourds en France", p.177.

CHAPITRE 2 : SOCIOLINGUISTIQUE DE LA SURDITE

Les représentations autour de la surdité sont généralement développées à partir de deux approches que nous avons évoquées au chapitre précédent : celle du « manque », selon une approche déficitaire et celle de la « revendication culturelle », selon une approche anthropologique (VIROLE, 2012). Dans cette perspective, les sourds sont définis comme appartenant à une communauté, partageant une langue commune et développant une identité Sourde. Les notions langue, de culture et d'identité sont fréquemment évoquées dans la littérature scientifique des Deaf studies[62] et dans les témoignages de personnes sourdes que nous avons rencontrées pour cette recherche. La revendication de cette appartenance à un groupe particulier, dépendante de l'histoire de la surdité en France que nous avons présentée au chapitre « Historique de la surdité en France et aux États-Unis »[63], est développée dans ce chapitre, à travers une focalisation sur les représentations de l'identité et de la culture Sourde.

2.1 L'identité Sourde et l'identité des sourds

Dans l'approche dite « déficitaire », la surdité est définie comme une déficience auditive et rapportée à la norme des personnes entendantes jugées saines. Les sourds sont victimes d'une pathologie et deviennent des patients à soigner, futurs candidats à une chirurgie réparatrice censée les amener au plus près d'un idéal d'audition. L'objectif consiste, en ce qui concerne le français oral-vocal, à réduire au maximum l'écart entre la parole vocale de la personne sourde, souvent appelée *accent sourd* et celle du modèle entendant. Ce témoignage d'une mère entendante interrogée dans ce travail de recherche illustre cet *accent sourd* fréquemment mentionné, et assimilé à un défaut :

> F5-385 : « on s'est vraiment reposés sur le canal auditif parce qu'elle a une très bonne réhabilitation ↓ les gens qui la voient comme ça / sans voir les appareils pensent qu'elle n'est pas sourde / parce qu'elle parle super bien // enfin elle parle / je veux dire elle n'a pas d'accent ↓ elle fait des erreurs de syntaxe / de vocabulaire / un peu comme les enfants de son âge mais // elle n'a pas l'accent d'un sourd et en compréhension elle fait souvent illusion ↓ c'est-à-dire que des fois elle comprend des fois elle ne comprend pas mais elle fait comme si ↓ » (F5, 2016 : 9)

Marie est la mère d'Élise, implantée à l'âge de onze mois, qui au moment de notre entretien avait six ans. Avant ses onze mois, Élise était appareillée mais les appareils ne fonctionnaient

[62] Cf. chapitre 1.2.2 : "Epistémologies des Deaf Studies", p.45.
[63] Cf. chapitre 1 : "Historique de la surdité en France et aux États-Unis", p.27.

pas. Le témoignage de Marie souligne l'anxiété de l'écart à la norme entendante, et les attentes que peuvent parfois ressentir les parents d'enfants sourds ayant fait le choix de l'implantation cochléaire. Les enfants doivent non seulement être capables d'accéder à la compréhension et à l'expression du français vocal, à la lecture et à l'écriture, mais ils doivent également tenter d'effacer ce qui rend visible leur surdité, en atténuant le plus possible un accent discriminant, renvoyant à la déficience, au corps handicapé. Dans ce témoignage, le risque d'être « démasqué » : *les gens qui la voient comme ça / sans voir les appareils pensent qu'elle n'est pas sourde*, semble pousser Élise à faire illusion lorsqu'elle ne parvient pas à suivre une conversation : *elle fait souvent illusion ↓ c'est-à-dire que des fois elle comprend / des fois elle ne comprend pas mais elle fait comme si*. Une codeuse en langue française parlée complétée accompagne Élise dans sa scolarisation, qui jusqu'à récemment refusait d'utiliser cet outil :

> F5-378 : elle ne décode pas très bien non plus en fait ↓ ça a été assez long à mettre en place / ce n'est que depuis cette année que la codeuse nous dit que ça va mieux mais jusqu'à l'année dernière c'était " je me cache / j'ai pas besoin / j'entends super bien je suis comme vous j'ai pas besoin" ↓ (F5, 2016 : 9).

Élise cherche à être *comme* ses parents, *comme* ses camarades entendants qu'elle côtoie. Cette pression, qui depuis peu semble s'atténuer, pose la question de l'isolement des élèves en classe ordinaire[64]. Ne côtoyant pas d'enfants ou de professionnels sourds à l'école, ni dans son entourage, elle tente de comprendre les raisons de sa surdité et la place de l'implant dans son développement.

> F5-441 : aujourd'hui elle se dit "pourquoi je suis sourde ↑ et quand je serai grande comme vous j'aurai pas d'appareil ↑ j'aurai pas d'implant" ↑ (F5, 2016 : 10).

Élise est la seule sourde de son école et doit expliquer à certains de ses camarades sa surdité qu'elle peine à exprimer. Les échanges, parfois maladroits sont vécus comme une violence :

> F5-424 : elle a eu des remarques à l'école "pourquoi t'as des appareils" ↑ donc au début elle disait "parce que j'entends pas très bien" ↓ elle avait du mal à dire le mot / et puis on a travaillé un peu avec elle / on a posé les choses / donc maintenant elle dit "je suis sourde" mais il n'y a pas plus tard que deux trois mois / elle me dit en larmes "maman // quelqu'un m'a dit que j'étais handicapée" ↓ (F5, 2016 : 10).

[64] Cf. chapitre 4.1.1.1: "Une orientation en faveur de la scolarisation en milieu ordinaire", p.147, pour une présentation des différents modèles de scolarisation pour les élèves sourds et la priorité donnée à l'éducation en « milieu ordinaire ».

Cette contextualisation de la notion d'identité à partir d'un entretien mené auprès de parents entendants donne à voir les positionnements qui opposent certains parents entendants à des Sourds revendiquant leur appartenance à une communauté linguistique et culturelle. Au delà de la revendication d'une identité Sourde, la surdité fait émerger une réflexion autour des multiples facettes de l'identité des personnes vivant une surdité : les enfants sourds, les parents entendants, les personnes sourdes adultes notamment. Caractérisée en tant que handicap dans la législation, la surdité fait l'objet d'approches radicalement différentes en ce qui concerne les notions d'*identité* et de *culture*. Ces termes, utilisés pour défendre l'existence d'une culture et d'une identité Sourde, sont rarement définis et fréquemment posés comme des principes fondateurs d'une approche anthropologique de la surdité. En 1987, Gallissot proposait de substituer à la notion générale d'identité, celle d'identification, qui nous semble pouvoir permettre une réflexion approfondie sur la diversité des situations vécues par les sourds et leurs familles.

2.1.1 L'identification plutôt que l'identité pour marquer l'altérité

Dans la définition de l'identité Sourde, « être Sourd » ne constitue pas une identité fragmentée, c'est l'apparente affirmation d'une identité totale et objective où, dans le sillage des théories de l'identité culturelle dites *primordialistes* (SMITH, 1999), l'appartenance au groupe social des Sourds est « la première et la plus fondamentale de toutes les appartenances sociales, celle dans laquelle se nouent les liens les plus déterminants, parce qu'il s'agit de liens fondés sur une généalogie commune » (CUCHE, 2001 : 85)[65]. Pour Smith, « l'ethnie », du point de vue du primordialisme est définie par un nom propre en commun, le mythe d'une ascendance commune, une mémoire historique partagée, les éléments d'une culture en commun comme la langue ou la religion, les liens avec un pays d'origine (1999). Cette définition est celle revendiquée par certains Sourds pour caractériser la culture et l'identité Sourde, cette dernière devenant une propriété inhérente au groupe, sans référence aux autres groupes, ou plus précisément, à l' « autre » groupe, celui des entendants. En témoigne la réponse de Pierre, sourd communiquant en langue des signes, à la question : « qu'est-ce que l'identité Sourde pour toi ? » :

[65] Denys Cuche fait ici notamment référence aux travaux de Geertz (1963) : Voir l'article de GEERTZ Clifford, « The Integrative Revolution. Primordial Sentiments and Civil Politics in the New Sates », dans ID (éd.), 1963, *Old Societies, New States*, The Free Press, New York.

> PS-191 : pour moi − l'identité Sourde c'est / d'abord qu'est-ce qu'un vrai sourd ↑ c'est naître sourd ça c'est la première chose ↓ deuxièmement c'est avoir une culture / une histoire qui est réelle ↓ ça c'est mon monde ↓ (PS, 2016 : 4).

L'appartenance fondamentale au groupe des Sourds est revendiquée : « Ça c'est mon monde », et quelques lignes plus haut, la mise en avant d'une généalogie commune « c'est naître sourd », et même pour certains, être né de parents eux-mêmes sourds. Pierre revendique l'opposition de l'identité Sourde au groupe des entendants et y fait référence :

> PS-193 : il y a le monde des sourds et il y a le monde des entendants ↓ c'est une expression mais pour moi c'est un deuxième monde ↓ mon vrai monde c'est le monde des sourds ↓ l'art Sourd − l'Histoire et son évolution ↓ le chant signe et les autres thématiques ↓ moi aujourd'hui je suis militant du monde sourd − je me bats parce que je ne veux pas que l'héritage disparaisse ↓ je veux continuer à transmettre cet héritage pour l'avenir ↓ (PS, 2016 : 4).

Les références à l'héritage et donc à l'Histoire sont déterminants dans la définition que donne Pierre de l'identité Sourde. L'identité Sourde est d'abord déterminée en tant qu'essence, « naître sourd », par opposition aux personnes « devenues sourdes ». Pour Pierre, l'identité Sourde se constitue en opposition avec l'identité entendante : *il y a le monde des sourds et il y a le monde des entendants*. L'identité entendante n'existe d'ailleurs que par la revendication de l'identité Sourde. Cette opposition nous permet de déplacer la notion de l'identité vers celle de l'identification, qui apparaît plus approfondie au regard des jeux de tension et de pouvoir entre le « monde sourd » et le « monde entendant », dont il est très souvent question dans les discours de revendication de l'identité Sourde.

Denys Cuche rappelle la variabilité de la notion d'identité : « Il n'y a pas d'identité en soi, ni même uniquement pour soi. L'identité est toujours un rapport à l'autre. Autrement dit, identité et altérité ont partie liée, et sont dans une relation dialectique. L'identification va de pair avec la différenciation » (CUCHE, 2001 : 87). La notion d'identification, proposée par Gallissot en 1987 et portée à notre connaissance par l'ouvrage de Denys Cuche (2001), permet également de rappeler la relativité du concept d'identité qui ne fonctionne que dans la relation (et surtout l'opposition) au groupe des entendants : « Dans la mesure où l'identité est toujours la résultante d'un processus d'identification au sein d'une situation relationnelle, dans la mesure aussi où elle est relative, car elle peut évoluer si la situation relationnelle change, sans doute vaudrait-il mieux retenir comme concept opératoire pour l'analyse celui d' « identification » plutôt que celui d'identité (GALLISSOT, 1987 : 27). Les relations sociales sous-jacentes à la notion d'identité Sourde sont exprimées dans les discours sur les Sourds, mais rarement mises en avant. Ces relations au groupe entendant évoluent avec le temps : les mouvements de

revendication pour la reconnaissance d'une identité Sourde et d'une culture propre prennent leur essor dans les années soixante-dix en France. À cette période, la langue des signes n'est pas reconnue comme langue à part entière, au même titre que le français ; la loi de 2005[66] permettant une liberté de choix dans l'éducation des élèves sourds n'a pas été votée et malgré le décalage entre les textes de loi et leur mise en application, le regard porté sur les sourds et la langue des signes n'a eu de cesse d'évoluer. Le développement fulgurant des cours de langue des signes proposés en France et le renversement du profil des apprenants de langue des signes, qui est constitué pour une très grande majorité, des personnes entendantes en sont des exemples significatifs[67].

Parler d'identification au groupe des Sourds plutôt que d'identité Sourde permet de rappeler ce lien étroit au groupe des entendants, existant uniquement par ce rapport : « L'identification procède des relations sociales immédiates et fait référence à un imaginaire communautaire (identification par projection collective) » (GALLISSOT, 1987 : 27). Les Sourds sont immédiatement confrontés aux entendants, un groupe qui n'existe que par les discours autour de la surdité pour permettre l'affirmation de l'identité Sourde. La notion d'identification permet en cela de garder intacts les positionnements des Sourds sur leur altérité et leur singularité, sans tomber dans la confusion d'un terme – « l'identité » –, employé à outrance et faisant, d'une part, disparaître cette relation à l'autre, pourtant primordiale pour comprendre les discours et les enjeux liés à la langue des signes et l'appartenance à un groupe minoritaire et minorisé, et d'autre part contribuant à l'anéantissement de l'identité *réelle* développée par Devereux en 1972.

2.1.1.1 L'identification pour questionner l'identité réelle (Devereux, 1972)

Faire apparaître le *réel* dans l'identité impose de l'opposer à une identité qui serait irréelle ou qui masquerait la réalité de l'identité de l'individu. Cette notion, introduite par Georges Devereux en 1972, révèle une distance entre ce qu'il nomme « l'identité ethnique », ici, l'identité Sourde et « l'identité *réelle* », celle qui distingue tout être humain : « Pour avoir une identité ethnique, on doit être *humain* pour commencer. Or la qualité de l'être *humain*

[66] Article L.112-2-2 : «Dans l'éducation et le parcours scolaire des jeunes sourds, la liberté de choix entre une communication bilingue, langue des signes et langue française, et une communication en langue française est de droit. Un décret en Conseil d'État fixe, d'une part, les conditions d'exercice de ce choix pour les jeunes sourds et leurs familles, d'autre part, les dispositions à prendre par les établissements et services où est assurée l'éducation des jeunes sourds pour garantir l'application de ce choix ».
http://www.education.gouv.fr/cid22246/mene0800665c.html

[67] Nous revenons sur ce phénomène au chapitre 2.1.1.1 : "L'identification pour questionner l'identité réelle".

implique précisément la capacité d'être *hautement* unique, *hautement* différent des autres » (DEVEREUX, 1972 : 132). Devereux rappelle ainsi l'importance de l'individu, unique en soi, avant d'être le membre d'une classe ou d'un groupe.

Si pour Pierre, l'identité Sourde, c'est d'abord « naître sourd » et ensuite « avoir une culture et une histoire qui est réelle »[68], pour de nombreux parents entendants, le fait que leur enfant soit né sourd ne constitue généralement pas en soi une identité Sourde, même pour des parents ayant fait le choix d'une communication mixte orale-vocale et langue des signes. Lucie a fait le choix avec son compagnon d'un parcours de communication mixte oral et langue des signes pour leur fils Gabriel, qui a six ans au moment de notre entretien :

> E-331 : c'est toujours un peu difficile de définir ce qu'on entend par identité / mais pour Gabriel / est-ce que tu as l'impression qu'il a développé une identité en partie Sourde avec la langue des signes / tu pourrais me dire comment tu vis ça ↑
>
> F3A-335 : alors // une identité Sourde // il a développé une identité d'un petit garçon / sourd / implanté ↓ après // il est sur une identité // qui / je pense ressemble à celle de ses copains à Kerveiza / de sourds implantés ↓ (F3, 2017 : 7).
>
> F3A-366 : c'est difficile de répondre à ta question ↓ est-ce qu'il développe une identité Sourde ↑ est-ce qu'il a conscience d'être sourd ↑ ça c'est sûr ↓

Naître Sourd » et *avoir une culture et une histoire réelle* ne constituent pas ici, en eux-même, une identité Sourde. Lucie met très justement en avant des facettes de l'identité de son fils, qui avant même d'être sourd est un petit garçon avec des amis qui lui ressemblent, sourds et implantés. Elle reformule d'ailleurs la question de l'identité Sourde autour de la conscience de son altérité : *est-ce qu'il a conscience d'être sourd ?* Gabriel n'est pas que sourd, son identité est d'abord caractérisée par son individualité, par le fait qu'il est, en plus d'un petit garçon, un petit garçon sourd. La notion d'identité (*de classe* pour Devereux) renvoie en fait aux marqueurs hiérarchisables de l'individu, c'est-à-dire ce qui prime dans l'identification. Nous portons cet exemple de Devereux à la connaissance du lecteur afin de saisir en quoi l'environnement de l'individu hiérarchise les marqueurs d'identification de ce dernier : « Avant Hitler, la qualité de membre de classe la plus importante d'Einstein était : physicien. Sous Hitler, du moins en Allemagne, c'était "Juif"… et Einstein dut en tenir compte » (DEVEREUX, 1972 : 132). Décider de ne pas nommer ces caractéristiques *identités*, mais *marqueurs*, ou encore *identifications* permet de se positionner en dehors d'un amalgame autour de la notion d'*identité*. L'identité ne peut se constituer en tant qu'essence de la

[68] Cette citation est extraite d'un entretien mené dans le cadre de ce travail de recherche et développée au chapitre 2.1.1 "L'identification plutôt que l'identité pour marquer l'altérité", p.65.

personne, car « le danger est de limiter l'identité à la catégorisation "d'être(s)" » (TAP, 46 : 2016). Il est important de rappeler le décalage des situations parentales et individuelles, entre des parents entendants qui cheminent dans un choix de communication qu'ils espèrent juste pour leur enfant sourd, et des personnes sourdes[69] qui revendiquent la langue des signes comme seul moyen de faire apparaître la seule et *véritable* identité des sourds. « Au niveau pratique, ces discordances sont souvent dues à des tentatives de *représenter* la personnalité ethnique - ce qu'elle "*est*" - comme conforme à l'identité ethnique qui, elle, dans de tels cas, est traitée comme un "*devrait être*" : comme un modèle idéal de comportement, ce que, logiquement, elle *n'est pas* ou *n'est pas en premier lieu* » (DEVEREUX, 1972 : 136). Par ces discours d'appartenance à un autre groupe que le leur, certains parents se sentent dépossédés de leur enfant :

> F1-703 : on nous a dit / c'est vrai que // comment dire / la surdité il faut qu'elle // il faut l'intégrer / il faut l'accepter mais on nous a dit qu'on ne l'acceptait pas en mettant des appareils à nos enfants ↓ les sourds signeurs // qui vous renvoient ça ↓
>
> E-708 : vous en avez côtoyé ↑
>
> F1-710 : on en a côtoyé [des Sourds] par l'intermédiaire du [centre médico-social] / qui a pu organiser quelques réunions où tout le monde essayait d'aller // on n'était pas fermés ↓ mais punaise qu'est-ce qu'on s'en est pris dans la tronche ↓ moi je ressortais de là en pleurs ↓ parce qu'on nous renvoyait qu'on n'avait pas accepté nos enfants tel qu'ils étaient / qu'on voulait les transformer ↓ ça c'est dur ↓ // ça c'est dur ↓ (F1, 2015 : 15).

Là où l'identité Sourde est revendiquée comme l'appartenance à un groupe *réel*, les discours de certains Sourds peuvent être traumatisants pour les parents qui les reçoivent, considérés alors comme des coupables. Certains parents entendants sont victimes d'une catégorie de personnes s'identifiant comme Sourdes et plaidant pour la reconnaissance de l'identité Sourde pour tous les enfants nés sourds. Cette dérive nous semble générée par la généralisation du terme globalisant *identité Sourde*, qui accepte des définitions amples et contradictoires. Les parents sont rendus coupables de ne pas accepter l'identité de leur enfant en les changeant pour quelque chose qu'ils ne seraient pas. Une conception de l'humain qui rend invisible ce que Devereux nomme l'identité *réelle*, celle de l'enfant avant de le caractériser comme sourd. Cet investissement de l'identité Sourde, en conformité avec une image spécifique de la surdité (dans une perspective anthropologique) doit être entendu et défendu, bien qu'à notre sens il soit le reflet d'une *identification* à un groupe plutôt qu'une *réelle* identité. Le témoignage de

[69] Nous insistons sur le fait qu'il ne s'agit pas évidemment de l'ensemble des personnes sourdes.

cette famille entendante doit néanmoins alerter sur un surinvestissement de cette notion d'identité « qui conduit, de fait, à une réduction des identités de classe *significatives* que l'on possède, à une seule – *et donc* à l'anéantissement de l'identité *réelle* des individus » (DEVEREUX, 1972 : 163).

2.2 La culture Sourde

De même que la notion d'identité Sourde revêt de nombreuses définitions et interprétations dans les discours autour de la surdité, la notion de *culture Sourde* admet des définitions extrêmement vastes dans les discours sur « les Sourds », « l'identité et la culture Sourde ». Bourdieu définit la *culture* au sens strict et plus restreint d'*œuvres culturelles*, c'est-à-dire au sens de productions porteuses de symboles et valorisées socialement dans le domaine des arts et des lettres. Il oppose à la culture, la notion d'*habitus* (au sens de culture anthropologique), qu'il définit comme « des systèmes de *dispositions* durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme des structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre » (BOURDIEU, 1980 : 88). Cette définition de l'habitus nous permet de questionner, non pas le terme généralement admis de *culture Sourde*, mais le sens porté derrière cette notion, qui selon Thomas K. Holcomb, possède tous les attributs « d'une culture de base : la langue, le patrimoine culturel, les coutumes, les arts, et la famille ou "acteurs culturels" » (HOLCOMB, 2016 : 35). Notre propos a plus pour objectif de comprendre ce qui peut être entendu par *culture Sourde*, que de légitimer ou non l'existence de cette dernière, dont l'appellation « *culture* », construit récemment pour valoriser les formes d'être des Sourds (HOLCOMB, 2016), relève selon nous d'une volonté d'identification, de reconnaissance et de réparation à la suite notamment des injonctions du Congrès de Milan de 1880[70]. Les décisions du congrès et les tentatives de supprimer la langue des signes de l'éducation et de la vie des sourds, ainsi que les discours autour de la réparation auditive et d'une norme entendante à atteindre sont le reflet de ce que Claude Lévi-Strauss développe concernant la diversité des cultures :

> « L'attitude la plus ancienne, et qui repose sans doute sur des fondements psychologiques solides puisqu'elle tend à réapparaître chez chacun de nous quand nous sommes placés dans une situation inattendue, consiste à répudier purement et simplement les formes culturelles : morales, religieuses, sociales, esthétiques, qui sont

[70] Cf. chapitre 1.1.1 : "Milan historique : les sourds réduits au silence", p.28.

> les plus éloignées de celles auxquelles nous nous identifions » (LEVI-STRAUSS, 1996 : 383).

Si l'usage du terme *culture Sourde* (de même que la notion d'identité et de communauté) a pour effet de rassembler les personnes se regroupant autour de ce terme, il a également pour effet contraire de diviser et d'exclure de la culture Sourde des groupes d'individus ne correspondant pas aux critères attendus de la communauté, dont les parents entendants d'enfants sourds, qui représentent pourtant entre quatre-vingt-dix et quatre-vingt quinze pour cent des situations familiales où un enfant sourd naît (JONES, 1989 ; DELAPORTE, 2010 : 389). Le point de départ de la culture Sourde serait dans quatre-vingt dix pour cent des cas lié à une rupture avec le mode de vie familial entendant et le modèle parental. Cette affirmation n'est jamais énoncée clairement, mais elle symbolise le malaise parfois ressenti par des parents qui perçoivent l'incompréhension d'une partie de la communauté Sourde face au choix de l'implantation cochléaire[71]. La langue des signes est considérée comme le socle fondamental de la culture Sourde :

> « La langue est intimement liée à l'identité. Pour cette raison, il est impossible de séparer la langue de la culture, étant donné que les éléments d'une langue reflètent les valeurs de la communauté. L'ASL (ou le LSF) est un marqueur unique de la communauté des Sourds » (HOLCOMB, 2016 :153).

Par l'implantation, les parents affirment leur choix de parcours oral-vocal, bien que de plus en plus de parents entendants s'initient aujourd'hui à la langue des signes et affirment leur volonté d'ouverture à la culture Sourde.

2.2.1 La langue e(s)t la culture

Tenter de comprendre ce qui définit la culture Sourde, c'est avant tout questionner le rapport entre langue des signes et culture Sourde, et plus généralement entre langue et culture. Pour Yves Delaporte, la langue des signes est constitutive de la culture Sourde, elle est son point de départ : « la culture sourde, "c'est un arbre dont les racines sont la langue des signes. Des racines monte la sève qui fait s'épanouir le feuillage. Si on coupe les racines, l'arbre s'étiole" » (DELAPORTE, 2002 : 350). Le rapport entre langue et culture, décrit comme très étroit par Delaporte, ne définit pourtant pas la notion de culture. En 1958, Lévi-Strauss développe la complexité de la notion de culture et du rapport entre langage et culture :

[71] Cf. chapitre 2.1.1.1 : "L'identification pour questionner l'identité réelle".

> « Le problème des rapports entre langage et culture est l'un des plus compliqués qui soit. On peut d'abord traiter le langage comme un *produit* de la culture : une langue en usage dans une société reflète la culture générale de la population. Mais, en un autre sens, le langage est une *partie* de la culture ; il constitue un des éléments parmi d'autres […] Mais ce n'est pas tout : on peut aussi traiter le langage comme une *condition* de la culture, et à double titre ; diachronique, puisque c'est surtout au moyen du langage que l'individu acquiert la culture de son groupe ; on instruit, on éduque l'enfant par la parole ; on le gronde, on le flatte avec des mots. En se plaçant d'un point de vue plus théorique, le langage apparaît aussi comme condition de la culture, dans la mesure où cette dernière possède une architecture similaire à celle du langage. L'une et l'autre s'édifient au moyen d'oppositions et de corrélations, autrement dit, de relations logiques. Si bien qu'on peut considérer le langage comme une fondation, destinée à recevoir les structures plus complexes parfois, mais de même type que les siennes, qui correspondent à la culture envisagée sous différents aspects » (LÉVI-STRAUSS, 1958 : 78).

Le langage est selon Lévi-Strauss un produit de la culture, de même qu'une partie, une condition et une fondation de cette dernière. Il est en tous cas intimement lié à la culture et ne peut être pris comme un objet indépendant de la culture. Ce constat nous amène à ce que nous appelons le « paradoxe de la culture Sourde », que nous développons au chapitre suivant[72] : si la langue est à ce point liée à la culture, il semble évident que la question de la communication entre parents entendants et enfants sourds cristallise les tensions autour du choix de la langue. Les discours culpabilisants de certains sourds à l'égard de parents entendants qui « transforment leur enfant » en les implantant[73] est révélateur de ces tensions. De quelles transformations s'agit-il ? Considérer qu'il y a transformation des enfants sourds par le processus d'implantation, c'est cloisonner la réflexion autour de la culture et de la langue à la seule surdité et déposséder les parents entendants de leur enfant. L'enfant construit son identité, s'ouvre à la culture par son rapport intime et immédiat à ses parents, qui sont les premiers transmetteurs de la langue. « Notre langue nous définit à travers toute la culture qu'elle véhicule, et structure notre pensée, notre entendement, notre vision, par rapport au monde. Rapport qui est culturel et politique. Mais utiliser et développer cet attachement identitaire, défendre notre langue, c'est aussi comprendre et respecter l'attachement de l'autre, des autres à leur langue. » (INGBERG, 2006 : 16). La langue étant à la fois un produit, une partie et une condition de la culture, elle en est le canal privilégié de transmission. Pour ces raisons, de nombreux parents entendants ont pour souhait de véhiculer leur culture par leur

[72] Cf. chapitre 2.2.1.1 : "Le paradoxe de la culture Sourde : l'exclusion des parents entendants", p.73.

[73] Nous renvoyons le lecteur au témoignage de parents au chapitre 2.1.1.1 : "L'identification pour questionner l'identité réelle" : « on n'était pas fermés ↓ mais punaise qu'est-ce qu'on s'en est pris dans la tronche ↓ moi je ressortais de là en pleurs ↓ parce qu'on nous renvoyait qu'on n'avait pas accepté nos enfants tel qu'ils étaient / qu'on voulait les transformer ↓ ça c'est dur ↓ // ça c'est dur ↓ » (FMC, 2015 : 15).

langue, celle qui structure leur pensée, leur entendement, leur vision du monde. La position déterministe qui consiste à considérer que les enfants sourds naissent avec une « identité Sourde », du fait de leur surdité, exclut en ce sens la relation des parents entendants avec leur enfant. Les enfants sourds naissent sourds et les choix de leurs parents en terme de communication vont façonner, au moins pendant les premières années, leur rapport à la surdité et éventuellement à une certaine conception de la culture Sourde. Vouloir communiquer avec son enfant dans la langue qui porte sa culture et son être au monde semble tout à fait légitime de la part des parents. Ce constat doit par ailleurs permettre d'ouvrir une réflexion autour des spécificités de transmission de sa culture à un enfant qui ne peut accéder à la langue sans une rééducation auditive importante, qui dénature alors inévitablement une partie de la transmission et des échanges. À ce stade, la réflexion nous semble devoir porter sur ce que la langue des signes et la découverte de la communauté Sourde peuvent apporter aux parents dans la transmission culturelle et dans la communication avec leur enfant.

2.2.1.1 Le paradoxe de la culture Sourde : l'exclusion des parents entendants

Ce que nous nommons « paradoxe de la culture Sourde » réside dans le fait que la culture Sourde ne peut exister sans s'opposer à la *culture entendante*, qui existe uniquement au regard de la revendication d'une culture Sourde. Cette opposition entraine l'exclusion du plus grand nombre de parents d'enfants sourds, les parents entendants d'enfants sourds, à qui il est parfois reproché de ne pas transmettre une culture de laquelle ils sont par définition exclus.

> « Pour le dire simplement, dans tout autre il y a autrui - ce qui n'est pas moi, ce qui est différent de moi, mais que je peux comprendre, voire assimiler - et il y a aussi une altérité radicale, inassimilable, incompréhensible, et même impensable » (BAUDRILLARD, 1994 : 10)

Les entendants sont considérés comme « autres » par une partie de la communauté Sourde, et les parents entendants d'enfants sourds, issus de cette « communauté entendante » marquent cette *altérité radicale*, dans un rapport *inassimilable* entre leur *monde*[74] et celui de leur enfant. Ils sont les parents d'enfants *différents d'eux*, et deviennent la figure principale de cette altérité radicale. Dans son ouvrage « Introduction à la culture sourde », Thomas K. Holcomb fait état des modes de transmission de la culture Sourde et développe l'idée que pour la plupart des Sourds de famille entendante, la communauté Sourde est une deuxième famille. Aucun chapitre ne développe la place de la *première* famille qui constitue la majorité des

[74] Cf. chapitre d'analyse des entretiens menés auprès des parents : 9.1.2.2 : "Le « monde des sourds » et le « monde des entendants »", p.323, pour un développement de la notion de *monde sourd* et *monde entendant*.

situations familiales, ni celle des parents entendants, qui n'apparaissent pas en tant que membres de la culture Sourde. Plusieurs anecdotes sont relatées au fil de l'ouvrage, qui synthétisent des souvenirs communs vécus par de nombreux sourds : des repas de familles où les sourds sont isolés, à la nécessaire rupture des liens avec une famille refusant d'apprendre la langue des signes (HOLCOMB, 2016 : 108). Cette anecdote du « repas » est fréquemment mentionnée au sein des ouvrages sur la situation familiale des enfants sourds de parents entendants :

> « Le Sourd est au bout de la table et il regarde sa famille s'amuser, se quereller ou seulement discuter tandis que lui n'a qu'un accès limité, ou aucun accès au sens de ce qui est dit. Naît ainsi le sentiment, au fil des contacts avec des pairs, qu'il existe un "nous" sourd et un "eux" entendant » (GAUCHER, 2010 : 53).

Par le choix de l'oral-vocal dans la communication, les familles entendantes érigent une barrière, qui fragilise la construction d'une identité épanouie pour l'enfant. L'accès à la culture Sourde et la construction d'une identité Sourde interviennent alors comme les seules réponses à un épanouissement personnel.

> « L'image de l'enfant sourd malheureux, isolé dans sa famille entendante est un thème récurrent. Cette image de l'enfant à qui "il arrive de carrément quitter la table parce que cela devient insupportable. Tout se passe alentour comme s'il n'était pas là", s'oppose à son bonheur dans sa communauté où il n'était plus situé dans le registre du "manque", à son épanouissement "au contact des siens" avec lesquels il crée des liens er une transmission hors de sa famille » (LAVIGNE, 2003 : 133).

Le chapitre *formation d'une solide identité* de l'ouvrage d'Holcomb (2016) détaille à quel point l'acquisition d'une identité positive pour les sourds relève d'un parcours extrêmement fastidieux, causé en général par la méconnaissance des parents entendants.

> « Acquérir une identité positive est souvent un défi pour des individus si dissemblables dans le même environnement, que ce soit par orientation raciale, religieuse ou sexuelle, ou tout autre différence observable. La plupart des enfants sourds sont issus de familles qui n'ont aucune expérience préalable avec des Sourds. C'est pourquoi il peut être extrêmement difficile pour un enfant sourd de développer un sentiment positif et solide de soi, en particulier lorsque les parents font tout ce qui est en leur pouvoir pour minimiser ce que de nombreux professionnels de santé appellent "les effets débilitants de la surdité" » (HOLCOMB, 2016 : 136).

Plutôt que de présenter les sourds comme « si dissemblables », il apparaît important de mettre en avant les similitudes entre les sourds et leur famille entendante afin de valoriser les liens et les relations de proximité entre les parents et leur enfant. Il est également utile de rappeler que cette configuration concerne la très grande majorité des situations familiales où les enfants

sourds grandissent. Les parents doivent pouvoir être rassurés quant à leur position privilégiée, et non pointés du doigt comme des parents « inadaptés », ne pouvant tisser de relation avec leur enfant, considéré comme « trop différent » d'eux.

> « Le discours expert insiste sur les difficultés relationnelles entre les parents et leurs enfants dont il est dit qu'ils resteront étrangers les uns aux autres (rupture aux niveaux psychologique, linguistique, culturel : "les uns et les autres cherchent à ajuster leur mode d'être à l'autre mais il reste cette étrangeté imaginaire quelle que soit la langue utilisée entre eux (français-LSF)" (Dethorre 1993, p. 38). Ces parents sont dépeints comme étant naturellement malheureux et démunis car "handicapés dans la communication et dans la dépossession du savoir" (Dethorre, 1997, p. 18), dans l'incapacité de communiquer avec leur enfant, d'assurer leur rôle parental et de l'éduquer : ils sont présentés dans l'impossible transmission parentale, également dans l'impossibilité d'écouter la souffrance de leur enfant. En outre, ils sont décrits sous les traits de parents passifs, de parents victimes » (LAVIGNE, 2016 : 220).

La *dissemblance* développée par Holcomb se situe du point de vue de la surdité d'enfants sourds de parents entendants; nous insistons néanmoins sur le fait qu'il s'agit avant tout de leurs parents et que ces derniers ont toute légitimité à vouloir transmettre un héritage culturel, social et linguistique, parfois associé à la volonté d'une ouverture à la culture Sourde et à l'apprentissage de la langue des signes. L'accompagnement des familles par les professionnels nécessite une information complète à propos des différentes possibilités de communication[75], afin de permettre aux parents d'effectuer un choix conscient de communication familiale ; la possibilité de rencontre avec des professionnel sourds semble à ce titre bénéfique, quel que soit le choix des parents.

> « La rencontre des parents entendants ayant un enfant sourd avec les professionnels sourds est un moment très important. Tous les parents peuvent en témoigner. Celui-ci permet une dédramatisation, une acceptation de la surdité, une reconnaissance de la personne sourde dans sa globalité. Leur enfant est en devenir, il a un avenir, l'horizon ne se réduit pas à l'hôpital, à l'appareillage, au rattrapage de ce problème auditif. Face à un professionnel sourd, on peut reconnaître dans cet interlocuteur un individu accompli » (HACKIÈRE, CANDÉIAS, 2011 : 111).

Il apparaît néanmoins que cette ouverture ne peut intervenir qu'en considérant les parents entendants comme des membres et non comme des adversaires de la communauté Sourde. Comme nous l'avons indiqué précédemment, les parents entendants sont parfois accusés de refuser de transmettre la langue « naturelle » (BOUVET, 2003) de leur enfant : « Les parents d'enfants sourds sont décrits comme étant naturellement séparés de la culture sourde et de la

[75] Nous développons cet aspect de l'infomation aux parents dans le chapitre d'analyse des entretiens 9.1.1 : "L'accompagnement et l'information dans le parcours des parents entendants", p.295, ainsi que dans la synthèse des analyse, chapitre 9.2.1 : "L'annonce et l'information : L'importance d'un lieu à part", p.425.

langue des signes. Il est dit que celle-ci leur est étrangère, artificielle car elle n'est pas leur langue maternelle, alors qu'au contraire, pour leur enfant sourd, elle est naturelle, spontanée (bien que non maternelle) » (LAVIGNE, 2016 : 225). Ce type de discours génère une souffrance pour des parents qui ont pour souhait de pouvoir communiquer avec leur enfant par la langue qui est la leur et partager leur culture : « la culture constitue un système de conceptions héritées qui s'expriment symboliquement, et aux moyens desquelles les hommes communiquent, perpétuent et développent leurs connaissances de la vie et leurs attitudes devant elle » (AKKARI, 2016 : 17). Faire le choix de transmettre sa culture pour les parents entendants n'est pas synonyme d'un refus d'accès à la culture Sourde. En intégrant les parents entendants de manière active dans les discours sur la culture Sourde, sans les réduire à la place de « frein » dans la construction d'une identité « plus épanouie », ces derniers deviennent des membres incontournables, valorisés dans leur position de lien privilégié à l'enfant, et non plus considérés comme une *première famille*, de laquelle certains sourds doivent s'extraire afin de partir à la rencontre d'une *deuxième famille* (HOLCOMB, 2016), plus à même de comprendre leur singularité. Certains parents sont très conscients des enjeux et des discours parfois radicaux sur les sourds ayant été implantés et craignent que le choix qu'ils ont fait pour leur enfant ne soit une entrave à l'accès à la communauté Sourde :

> F9-416 : « si mon fils il a besoin de signer un jour / ou d'aller dans le monde des sourds signants / il ira ↓ s'il a besoin d'aller se confronter à ça / il ira et on ne va pas le rejeter ↓ et j'espère qu'il ne sera pas rejeté parce qu'à un moment donné il a eu un implant ↓ » (F9, 2015 : 9).

Ce témoignage d'une mère entendante est révélateur de la distance des parents entendants pour le *monde* sourd qu'ils décrivent souvent de loin, n'étant pas autorisés à y entrer, à moins de laisser leur culture de côté. Cette mère ne s'offre pas la possibilité d'aller à la rencontre de ce *monde* duquel elle sait être étrangère (non pas par le fait même d'être entendante, mais par la volonté de la communauté Sourde de la rendre étrangère), et craint même que son fils ne soit pas autorisé à y entrer, « à cause » du choix d'implantation que ses parents ont fait pour lui. La lecture de ce témoignage peut également s'effectuer au prisme d'un refus des parents d'aller à la rencontre de la communauté Sourde par manque d'intérêt (HOLCOMB, 2016). Mais cet intérêt devrait justement être nourri par une volonté d'inclusion et d'invitation de la communauté Sourde à aller à la rencontre des Sourds et à la découverte de la langue des signes, et non un parcours où les parents devraient faire leurs preuves quant à leur implication préalable et totale dans la langue des signes et la connaissance de la culture Sourde. Pour Lhéricel (2006), l'exclusion des parents entendants pourrait expliquer les réticences à

s'engager vers une communication en langue des signes. Les enfants développant de plus en plus une communication en langue des signes et s'intéressant de plus en plus à une culture dans laquelle leurs parents « n'auraient pas leur place » ces derniers peuvent avoir le sentiment que leur enfant leur échappe :

> « Le fait que leur enfant se tourne et se dirige vers la langue signée ne représenterait-il pas une coupure, un danger de changement identitaire tel que l'enfant ne serait plus réellement leur enfant, mais aurait plutôt tendance à leur échapper "à cause" de cette langue et ce qu'elle entraîne avec elle ? Aux yeux des parents, l'enfant quitterait alors définitivement le "monde des entendants" pour rejoindre celui des sourds, une sorte d'aller simple sans retour, dans lequel eux n'auraient pas leur place » (LHÉRICEL, 2006 : 30).

Cette définition de la culture Sourde n'existant que pour les personnes sourdes est construite comme un rempart contre les entendants : « À la limite, la culture peut aller sans conscience identitaire, tandis que les stratégies identitaires peuvent manipuler et même modifier une culture qui n'aura alors plus grand chose en commun avec ce qu'elle était auparavant » (CUCHE, 2001 : 83). La très grande majorité des Sourds de la communauté Sourde sont issus de parents entendants, et c'est en retrouvant leur place légitime de parents non sourds dans cette communauté de sourds que ces derniers pourront entrer eux aussi dans ce *monde* qu'ils observent aujourd'hui à distance.

> « Les enracinements historiques d'une culture, ses persistances transmises, ses héritages, sont évidemment essentiels à sa compréhension, même s'il n'est pas nécessaire de les maîtriser pour opérer en elle. Ils conduisent à constater le caractère métissé de toute culture, son côté "tatoué", sa dimension "tigrée", son aspect "arlequin". Le patrimoine est toujours d'origines multiples, et cela ne l'empêche nullement d'être un, distinctif, vécu comme une propriété par ceux qui n'en sont pourtant que les dépositaires (PORCHER, 1994 : 10, dans *Akkari, 2016 : 17*).

La culture Sourde ne peut se dissocier de la culture dite *entendante*, tant l'histoire des sourds est liée, d'une part à une volonté historique d'éradication de la surdité et de la langue des signes, mais surtout, et cet aspect est trop rarement mis en avant, par une filiation aux parents entendants qui constituent la majorité des parents d'enfants sourds. La distance opérée par les Sourds envers la *communauté entendante* doit être questionnée dans sa globalité, car la culture Sourde ne peut se construire sans ce rapport aux entendants et surtout aux parents entendants.

2.2.2 Dialectique de la culture Sourde

Si l'identité renvoie à un processus conscient d'appartenance à un groupe d'individus (car fondée sur des oppositions symboliques), la culture relève en grande partie de processus inconscients (CUCHE, 2004 : 82). Ainsi, les sourds qui communiquent en langue des signes n'affirment pas nécessairement tous une identité Sourde forgée au regard de ce que serait pour eux la culture Sourde. Certains communiquent en langue des signes, mais refusent l'expression « culture Sourde », qui révèle selon eux un cloisonnement et un refus d'ouverture aux entendants. Nous avons recueilli le témoignage de Bertrand qui refuse cette notion de culture Sourde. Bertrand est sourd et communique à l'oral-vocal et en langue des signes. L'entretien commence à l'oral-vocal avec un appui des signes et se termine en langue des signes :

> E-190 : est-ce que tu dirais qu'il existe une culture Sourde ou un monde Sourd ↑
>
> BPS-192 : il y a beaucoup de sourds qui sont cons / cloisonnés / enfermés dans leur "monde" [il signe les guillemets] ↓ je ne suis pas d'accord avec cette vision de la surdité / pour moi ce n'est pas ça ↓ par exemple toi / si tu voulais devenir professeur [de langue des signes] / on s'en fiche ↓ il ne faut pas dire que les entendants ne peuvent pas / mais il y a des sourds qui ne veulent pas que les professeurs de langue des signes soient des entendants ↓ ils ne veulent travailler qu'avec des sourds / mais c'est impossible ↓ c'est une mauvaise vie pour moi ↓ il faut savoir être souple / que les gens se mélangent ↓ (BPS, 2015 : 6).

Ce discours de Bertrand est, du point de vue notre expérience, peu fréquent. Bertrand pointe le cloisonnement et l'enfermement de certains Sourds dans leur *monde*, qui exclut tous les entendants, même ceux qui s'intéressent à la langue des signes et souhaitent approfondir leurs connaissances de cette langue. La culture Sourde s'ancre selon Holcomb (2016) autour de valeurs qui reposent sur l'orientation visuelle ; autour de facettes traditionnelles telles que l'hébergement scolaire, en pensionnat pendant de nombreuses années, la langue des signes, les clubs sourds ; autour de valeurs centrales telles qu'un accès total à la communication, le partage de l'information, la formation d'une solide identité et l'autodétermination (HOLCOMB, 2016 : 138). Les marqueurs traditionnels comme l'hébergement en pensionnat, l'usage de la langue des signes et la fréquentation des clubs Sourds sont pourtant pour Holcomb aujourd'hui moins pertinents. Aujourd'hui en effet, « la plupart des enfants suivent un programme éducatif commun à tous les enfants et dans lequel une forme d'anglais [ou de français] signé est typiquement utilisée au lieu de l'ASL (ou de la LSF) » (HOLCOMB, 2016 : 132). Pour l'auteur, ces valeurs traditionnelles, bien que non obsolètes, ont tendance à masquer les éléments plus profonds de la culture Sourde. Plusieurs facettes attirent

notre attention dans ce que Holcomb nomme les valeurs centrales ou le « noyau de valeurs », qui traversent les générations, contrairement aux valeurs traditionnelles. Les valeurs centrales de la culture Sourde ont pour objectif de trouver des solutions afin de « rendre la communauté efficace, pour permettre l'accès à l'information, valider l'expérience sourde et accepter complètement d'être sourd afin de mener une vie normale ». La dialectique de la culture Sourde réside selon nous précisément dans le sens porté à cette expression : « mener une vie normale ». Les valeurs centrales détaillées dans l'ouvrage proposent une orientation de ce qu'est une « vie normale » pour un sourd. Il s'agit ici de se questionner sur la norme de vie d'une personne sourde. Quelle doit être la norme de communication pour permettre à une personne sourde de mener une vie *normale* ? Quelles sont les valeurs d'une vie *normale* pour une personne sourde ? Une personne sourde doit-elle nécessairement se forger une « identité Sourde » pour mener une vie *normale* et *épanouie*[76], c'est-à-dire dans laquelle elle ne serait pas *prise en pitié*[76]?

2.2.2.1 La frontière symbolique de la culture Sourde

Les revendications liées à la défense de la culture et de l'identité Sourde prennent leurs racines dans l'autoproclamation d'une culture, née de la réaction à une domination sociale entendante. L'identification à un *monde Sourd* est nécessairement en même temps une différenciation du *monde entendant*. Ce qui est premier dans le processus de défense de l'identité Sourde, « c'est précisément cette volonté de marquer la limite entre "eux" et "nous", donc d'établir et de maintenir une "frontière". Plus précisément, la frontière établie résulte d'un compromis entre celle que le groupe prétend se donner et celle que les autres veulent lui assigner. Il s'agit bien sûr de frontière sociales, symboliques » (BARTH, 1969 : 207). Cette frontière permet aux Sourds de se distinguer par l'appartenance à un groupe partageant les mêmes attributs. La surdité n'est ainsi plus définie au regard de la norme entendante comme une déficience de l'audition, mais comme un attribut à valoriser par l'usage de la langue des signes et parfois l'affirmation d'une généalogie de « purs sourds », garants d'une authenticité exemplaire. Cette frontière symbolique permet de construire « un processus par lequel au nom d'une identité collective, on identifie un attribut qui est à la fois une "composante primordiale de l'individualité" et qui est communément partagé exclusivement par un groupe. » (POIRIER, 2010 : 68). Dans cette perspective, la langue des signes, de même que le fait de ne pas

[76] Ces termes sont repris dans l'ouvrage où la culture et l'identité Sourde sont définies comme libératrices et permettant une « vie normale et épanouie » aux personnes sourdes qui ne sont plus « prises en pitié » par les acteurs des systèmes éducatifs « ordinaires » et certains membres de familles entendantes (HOLCOMB, 2016 : 139).

entendre, sont considérés comme des attributs par lesquels les sourds accèdent à une vie *normale*, c'est-à-dire correspondant à la norme établie au sein des frontières de la communauté Sourde. L'accès à la langue des signes contribuerait en quelque sorte à « essentialiser l'identité des personnes sourdes » (*Ibid*.). La frontière symbolique entre le *monde des sourds* et le *monde des entendants* ne devrait pas être prise comme une frontière imperméable où les cultures ne peuvent se rencontrer, car si ces cultures semblent être différentes, Lévi-Strauss rappelle dans *Race et histoire* (1952), à quel point la diversité des cultures, qui ont toutes une histoire, ne vient pas de leur éloignement, mais des relations qu'elles entretiennent. Ainsi, en observant les relations qu'entretiennent la communauté Sourde et le groupe social des entendants, plutôt qu'en relatant leur éloignement dans une volonté de distanciation, nous pouvons mettre en avant les liens que partagent les enfants sourds et leurs parents entendants et diminuer cet éloignement, au lieu de construire une identité structurée autour de la distance entre entendants et Sourds.

2.2.3 Appartenance culturelle et choix de la langue

Les débats autour de l'identité et de la culture Sourde ont généralement pour fondement la langue des signes, qui n'est que rarement connue des parents entendants. Ce constat constitue l'ancrage de l'écart à propos des discours sur les apports du plurilinguisme en famille, qui posent généralement comme base de réflexion, les langues pratiquées par les parents, à transmettre à leurs enfants (BLANCHET, BULOT, 2015). Le choix des parents entendants se constitue, non pas autour d'un plurilinguisme familial avec une transmission de la langue de l'un des deux parents, voire des deux parents dans certains cas, mais autour de la transmission éventuelle d'une langue qui n'est connue par aucun des deux par parents, et qui ne constitue aucun repère culturel, symbolique ou social pour eux. La reconnaissance de la langue des signes française en tant que la langue à part entière en 2005 en France a permis sa reconnaissance sociale et a ouvert la possibilité aux parents d'intégrer de plus en plus la question de l'usage de la langue des signes dans leurs pratiques, non seulement pour la communication dans la famille, mais plus largement comme une possibilité d'ouverture à la communauté Sourde, jusqu'alors peu visible, et à des perspectives sociales et professionnelles valorisantes.

Le type de communication introduit dans la famille par les parents ne doit pas être perçu comme définitif, bien au contraire. Si ces attitudes sociolangagières correspondent à des positionnements idéologiques, culturels et sociaux, « les attitudes des enfants n'ont pas toujours un lien direct avec celles des parents. Tous types de comportements sont

envisageables : enfants grands demandeurs de langues familiales alors que les parents espèrent une intégration rapide, enfants récalcitrants pour parler l'autre langue à laquelle les parents tiennent de façon vitale, enfants coopérants, enfants honteux, etc. » (DELAMOTTE-LEGRAND, SABRIA, 2006 : 94). Cette observation relativise la question du *choix* par les parents, et permet de rappeler que si le choix de communication est effectivement au départ celui des parents, les enfants sourds font également un choix, plus ou moins tardif et conscient au regard de l'exposition aux possibilités de communication et de rencontres. En témoigne le récit de Lucie qui a l'annonce de la surdité de son fils Gabriel a fait le choix d'un projet mixte langue des signes et oral-vocal.

> F3A-421 : moi j'ai fait le choix de l'implant en plus de la langue des signes ↑ en fait ↓ ça s'est fait dans ce sens là / la langue des signes c'était le choix premier ↓ et au début je voulais pas / moi l'implant j'étais pas / j'étais pas du tout pour faire implanter Gabriel ↓ le papa de Gabriel lui / un peu plus pragmatique peut-être aussi voyait / il se posait la question de comment / Gabriel va communiquer avec le reste de sa famille / notamment son frère et sa sœur ↑ (F3, 2014 : 9).

Un deuxième entretien a été mené en 2017 auprès de Lucie, trois ans après ce premier témoignage. Gabriel, qui est en CP, se situe selon sa mère dans une période de transition où après avoir longtemps laissé de côté les signes pour l'oral, il revient avec certains camarades d'école à la langue des signes.

> F3A-91 : il a besoin de parler / d'exprimer plein de choses Gabriel ↓ il y a une espèce d'urgence à communiquer / à parler ↓ peut-être qu'il n'arrivait pas à tout exprimer en langue des signes // et puis parce qu'il n'est pas dans un environnement de sourds non plus ↓ (F3, 2017 : 2).

Lucie évoque l'environnement familial et social en dehors de l'école. Gabriel est exposé à la langue des signes par ses parents qui l'ont apprise, mais qui n'ont pas développé une langue leur permettant de communiquer comme ils le souhaiteraient avec Gabriel. Pour cette raison, Lucie émet l'hypothèse que son choix de communication orale s'est fait prioritairement par incapacité à « tout exprimer en langue des signes ». Pourtant, Gabriel revient depuis peu à la LSF avec ses camarades d'écoles.

> F3A-112 : « il y avait du personnel de Kerveiza à l'école qui était sourd // ils accompagnent sur le temps du midi / et ils nous disaient qu'il refusait de signer ↓ il y a une période où il refusait de signer avec eux ↓ et puis j'ai l'impression qu'il y revient ↓ notamment / des fois / peut-être pas avec Benoît [un camarade sourd de Gabriel qui communique en langue des signes] mais avec les autres enfants sourds / surtout dans la cour ↓ » (F3, 2017 : 3).

Ces étapes constituent le parcours de communication et du choix de langue de Gabriel qui semble, à six ans, capable de dissocier les deux langues afin de choisir la modalité vocale ou signée en fonction des contextes relationnels. Il apparaît que ce positionnement « mixte » des parents de Gabriel en terme de langues, a permis d'anticiper la possibilité d'un choix, de Gabriel cette fois, qui avant d'entrer à l'école et de rencontrer des camarades sourds signants, communiquait dans les deux langues en famille. Le témoignage de Lucie révèle une situation délicate et inconnue, qui reflète la crainte par les parents d'un mauvais choix de communication. Les parents découvrent au fur et à mesure les évolutions linguistiques de leur enfant, et semblent vivre au jour le jour le développement de sa communication plurilingue. Une information concernant la diversité des « prises en main » de la communication par les enfants sourds pourrait permettre de rassurer les parents et de relativiser les choix effectués, qui sont loins d'être définitifs dans le parcours linguistique des enfants :

> « Chaque enfant sourd réagit à sa manière à sa propre surdité. Certains veulent absolument apprendre à parler avec leur voix, s'identifient à leurs parents entendants et n'utilisent la LSF que pour communiquer avec leurs copains et les adultes sourds. Ils s'en servent aussi pour comprendre certaines notions qui leur échappent. Mais il y a d'autres enfants pour qui la LSF fait partie de leur identité, ils la réclament, la revendiquent. Ils se sentent à l'aise dans cette langue et s'en servent pour s'identifier aux adultes sourds qu'ils côtoient. Cette langue ne leur sert pas seulement à communiquer. Il semble qu'ils se sentent ainsi acceptés, eux et leur surdité, au sein de leur famille en premier lieu, au sein de leur école… Elle les inscrit dans une communauté qui les rassure, ils y trouvent une place qui leur ouvre les portes d'un monde plus vaste fait de sourds et d'entendants » (HACKIÈRE, CANDÉIAS, 2011 : 110).

Le récit de Marianne marque cette diversité. Elle développe durant notre entretien la volonté de sa fille Sarah qui « revendique » la langue des signes et perçoit selon sa mère, sa surdité comme un « avantage » :

> F10-71 : le port des appareils a toujours été très très compliqué ↓
>
> E : pour elle / à porter ↑
>
> F10 : pour elle // elle ne le veut pas ↓ encore maintenant ↓ elle a dix ans / elle le rejette énormément ↓ elle est capable de dire qu'elle est sourde / mais d'un autre côté elle est sourde et elle est très bien comme elle est / et elle n'a pas envie de // voilà ↓ elle ne voit que des avantages à être sourde en fait ↓ « je ne suis pas réveillée la nuit / j'entends pas le tonnerre » ↓ […] (F10, 2016 : 2)
>
> F10-183 : Sarah n'a jamais accroché ↓ elle n'a jamais réussi / elle n'a jamais compris ↓ et de toute façon elle était dans son objectif qu'un jour elle parlerait la langue des signes donc / ↓ c'était fini ↓ c'est une volonté qu'elle a ↓ (F10, 2016 : 4)

La maîtrise « asymétrique » des deux langues par les parents est parfois pointée comme un argument en défaveur d'un plurilinguisme comme l'indique l'entretien effectué auprès d'une psychologue développementaliste travaillant auprès d'enfants sourds implantés :

> PDF-28 : une grande proportion de parents entendants souhaitent que leur enfant accèdent au langage verbal parce que / c'est très difficile en fait de communiquer avec son enfant parce que la contrainte en fait des personnes entendantes c'est qu'elles vont devoir apprendre une autre langue pour communiquer avec l'enfant ↓ et ce qui se passe c'est que dans ces cas là y a une asymétrie qui se met en place ↑ c'est-à-dire que l'enfant va devenir plus compétent que le parent ↑ parce que les parents vont suivre des cours du soir et encore c'est pas systématique ↑ l'enfant lui va être scolarisé dans un environnement où on utilise la langue des signes il va avoir des cours avec des professeurs de langue des signes ↑ donc très rapidement il va avoir un niveau supérieur à celui de son parent ↓ donc la communication va rester extrêmement rudimentaire ↑ ce qui se passe aussi / dans le cas classique c'est que des parents | dans une famille il est rare que les deux parents s'investissent autant en tous cas ↑ donc / ça reste une communication très très limitée pour un enfant sourd de parents entendants ↓ alors la configuration elle est complètement différente pour un enfant sourd de parents sourds parce que dès qu'il va ouvrir les yeux / dès qu'il va naître il va voir / il arrive dans un environnement signé donc il va apprendre cette langue comme sa langue maternelle ↑ donc l'implant s'adresse / plutôt aux enfants sourds profonds de parents entendants ↑ (PDF, 2014 : 1)

La position des parents en tant que modèles linguistiques est dévaluée et constitue une barrière à ne pas franchir : « Ce bilinguisme dépasse très fortement les parents qui ne peuvent, du côté d'une langue ou de l'autre (français-LSF), être les garants de la langue » (EUGÈNE, 2004, 123). L'asymétrie dans la communication est analysée du point de vue des parents, qui perdent leur rôle de modèle linguistique, mais nécessiterait d'être étudiée selon nous au regard de ce que la langue des signes peut apporter à l'enfant, même dans le cas où les parents ne seraient pas aussi « compétents » que leur enfant, qui devient « expert » de la langue et prend la place de pédagogue dans ce rapport linguistique :

> « Apparaissent les thèmes de la transmission inversée, cas de l'enfant sourd apprenant à ses parents entendant la LSF, de l'enfant pédagogue corrigeant le parent entendant déformant un signe » (LAVIGNE, 2003 : 114).

Cette situation d'un enfant expert ne devrait pas selon nous constituer un frein, mais au contraire devrait pouvoir permettre la valorisation du statut d'expert de l'enfant. L'entretien mené auprès de Marianne indique la volonté de sa fille Sarah, de communiquer en langue des signes aujourd'hui et semble revendiquer, à travers les propos de sa mère, sa surdité. Dans ce témoignage, la communication en langue des signes est décrite en tant que choix monolingue par des parents qui n'auraient pas d'alternative de communication orale-vocale.

> « L'apport de la langue des signes aux enfants sourds, y compris ceux qui sont implantés, n'est plus à démontrer et constitue l'axe d'une revendication réaliste, validée, et pouvant déboucher sur un consensus. Cela ne signifie pas le forçage dans une « *identité sourde* » immuable, car le devenir d'un enfant utilisant précocement la langue des signes n'est plus aujourd'hui fixé, contrairement à ce que certains clament, mais elle lui fournit un environnement riche dans lequel ses potentialités peuvent s'exprimer, y compris pour le développement du langage oral » (VIROLE, 2010 : 157).

Nous proposons de développer la possibilité d'un plurilinguisme langue des signes et oral-vocal, qui permet en ce sens de ne pas limiter une communication décrite comme « extrêmement rudimentaire » entre parents et enfants, par la psychologue que nous avons rencontrée, et au contraire, de développer les possibilités de communication par l'usage de plusieurs modalités, qui n'impliquent pas nécessairement une catégorisation dans une « identité » particulière.

2.3 Au delà de deux monolinguismes : le plurilinguisme

Le bilinguisme, parfois conçu à tort comme une compétence égale et *totale* dans deux langues est en tous cas ordinairement défini par l'addition de deux monolinguismes, deux langues acquises ou apprises par un individu. Ce point de vue est développé par Leonard Bloomfield qui propose de définir le bilinguisme comme un « native-like control of two languages » (BLOOMFIELD, 1934 : 56), c'est-à-dire une compétence comparable à celle d'un monolingue dans chacune des deux langues. Les travaux de Grosjean (1984) permettent de nuancer ces idées reçues sur le bilinguisme :

> Un des nombreux mythes qui entourent le bilinguisme est que le bilingue a une maîtrise équivalente (et souvent parfaite) de ses deux langues. En fait, une personne de ce genre est l'exception ; est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) des deux langues. Elle devient bilingue parce qu'elle a besoin de communiquer avec le monde environnant par l'intermédiaire de deux langues et le reste tant que ce besoin se fait sentir. Son bilinguisme reflète ce besoin : il sera "équilibré" si le besoin des deux langues est équivalent (phénomène assez rare, d'ailleurs) ; il sera "dominant" si une langue est utilisée plus qu'une autre (GROSJEAN, 1984 : 17).

Dans le même sens, Lüdi préconise l'abandon de l'idée selon laquelle il serait nécessaire d'attendre, pour apprendre une seconde langue, de maîtriser la première à perfection, et ainsi de suite (LÜDI, 2000 : 182). Le bilinguisme concerne deux langues en présence pour un individu, chacune possédant un statut pouvant être hiérarchisé par rapport à l'autre. On se rapproche en ce sens de la définition de *diglossie* initiée par Psichari dans les années 1920, où

diglossie et *bilinguisme* portent des définitions équivalentes[77], et plus tard, de celle de Ferguson (1959) pour qui « la diglossie ressort de la distinction entre deux variétés génétiquement parentes en usage dans une même communauté, l'une symbole de prestige, généralement associé aux fonctions nobles de la forme écrite d'une langue, variété haute, l'autre symbole des fonctions terre à terre de la vie quotidienne, variété basse, chacune remplissant ainsi une part bien à elle dans la société et dans la vie des personnes » (TABOURET-KELLER, 2006 : 113). En 1967, Fishman étend la notion de diglossie à toutes les situations où deux ou bien plusieurs variétés sont en présence, y compris des variétés non reliées génétiquement (*Ibid*. : 114).

Ces prises de position autour des notions de *diglossie* et *bilinguisme* rendent difficiles les observations de ces phénomènes en contexte de surdité par l'écart des situations familiales que nous présentons[78]. En effet, pour les parents entendants d'enfants sourds implantées par exemple, les choix de communication s'effectuent généralement au regard de la langue des deux parents, ici le français, mais ces derniers peuvent vouloir faire entrer leur enfant dans un bilinguisme oral-vocal et LSF, où la langue des signes est parfois apprise par les parents en même temps que l'enfant. Cette situation ne relève pas d'une situation de diglossie au sens de Ferguson ou Fishman, puisqu'il ne s'agit pas d'une langue diffusée dans la communauté linguistique des parents, mais plutôt d'un choix se construisant autour des possibilités de communication à offrir à son enfant, dans un contexte où la langue des signes n'a souvent jamais été rencontrée auparavant. À l'inverse, certains parents sourds d'enfants sourds, qui communiquent en langue des signes, revendiquent l'utilisation de la notion de « bilinguisme langue des signes française - français écrit », où le français est compris uniquement dans sa forme écrite et non dans sa forme orale-vocale. Dans le contexte des recherches sur la communication des enfants sourds, le bilinguisme est généralement entendu selon cette perspective, français écrit et langue des signes (BOUVET, 2003). Nous introduisons la notion de plurilinguisme, afin d'ouvrir une réflexion sur les formes orales-vocales et/ou écrites du français, associées à la langue des signes, qui permet d'éviter un amalgame autour de ce qui doit être entendu ou non par *bilinguisme* en contexte de surdité.

[77] « Le terme de diglossie trouve sa source dans le grec de basse époque *diglôssiâ* traduit par dualité de langues ; pour Psichari et ses contemporains diglossie et bilinguisme sont des synonymes. Au moment de sa publication, en 1928, le terme dénote "la coexistence, dans la même nation, de deux langues rivales" » (TABOURET-KELLER, 2006 : 113).

[78] Enfants sourds implantés ou non implantés de parents entendants, ou de parents sourds communiquant à l'oral et/ou en langue des signes par exemple.

2.3.1 Obstacles familiaux au plurilinguisme : prégnance des représentations

Parmi les obstacles au plurilinguisme, les représentations parfois négatives autour de la langue des signes par les parents apparaissent comme les plus difficiles à dépasser. Par *représentations négatives*, nous entendons des représentations visant par exemple à comparer la langue des signes au français et donc à hiérarchiser les possibilités de communications (et bien souvent les absences de possibilités de communication supposées) en langue des signes, par rapport au français ; à hiérarchiser la richesse supposée du lexique en français, par rapport à la limitation des possibilités de nuances supposée dans le lexique des langues des signes. Dans *Réflexion sur l'absence de véritable travail de correspondance lexicale entre la LSF et le français*[79], Yann Cantin, Maître de Conférences sourd à l'université Paris 8, interpelle sur la nécessité d'un approfondissement des recherches linguistiques sur les correspondances lexicales français/langue des signes :

> « Certaines personnes évoquent que l'une des plus grandes difficultés de l'exercice d'interprétation, c'est de pouvoir franchir cette « pauvreté lexicale » dans la langue des signes. Cependant, cette « difficulté » fait considérer la langue des signes comme une langue pauvre, limitée, qui peine à être vue comme une langue à part entière » (CANTIN, 2017 : 1)[79].

L'absence d'études sur les correspondances lexicales, induit selon lui le « mirage d'un vide lexical en langue des signes » et une « inflation de signes peu naturels » destinés à « expliquer les termes français », qui provoquent une mutation dans la langue. L'approfondissement des recherches en linguistique permettrait de valoriser le fait que « les origines de la langue des signes française résident dans l'économie des signes et d'un usage plus important de l'expression corporelle, et surtout, dans sa distance par rapport au français », et rappelerait son statut de langue, distanciée du français. Malgré la reconnaissance de la LSF en tant que langue à part entière en France en 2005, ces représentations liées à une langue « pauvre » restent ancrées pour certaines familles qui vivent justement au quotidien la surdité, et pour qui les discours autour de la valorisation de la langue des signes valent pour des enfants sourds non appareillés, ou appareillés mais en difficulté d'accès à la langue orale et ne valent généralement pas pour leur enfant. Pour beaucoup de parents rencontrés dans le cadre de cette étude, la langue des signes (tout comme le français signé ou la LPC, qui sont placés sur le même plan par ces derniers) peut constituer un apport aux premiers mois de communication, mais pas un apport au niveau d'un plurilinguisme durable. Le témoignage des parents de Nina

[79] https://etusourdes.hypotheses.org/266

révèle cet usage de la langue des signes, ou du moins des signes de la langue des signes en tant que langue d'accès à la communication vocale, permettant de « créer des liens » en attendant que l'implant permette à Nina d'entendre et de communiquer vocalement[80].

> E-505 : quel rôle a pu avoir la langue des signes pour vous ↑
>
> F6B : pour créer les liens parent-enfant il faut ça oui ↓
>
> F6A : c'est indispensable ↓
>
> E : avant l'implantation ↓
>
> F6B : tout à fait oui ↓
>
> F6A : et même après / jusqu'à ce que l'enfant s'approprie le langage oral ↓ il faut bien que l'enfant s'éveille / l'éveil c'est important ↓ même si Nina n'entendait pas je voulais quand même qu'elle sache // les couleurs / les animaux / le monde extérieur ↓ sinon on ne fait rien ↓
>
> E : vous avez utilisé les signes pendant combien de temps après l'implantation ↑
>
> F6A : une année à peu près / un an ou un an et demi ↓ (F9, 2016 : 11).

Environ un an après l'implantation, la communication par signes a laissé la place à une communication exclusivement orale-vocale. Nina ne communique plus en langue des signes et a d'ailleurs « tout oublié ». Elle remercie aujourd'hui ses parents d'avoir fait le choix de l'implantation et de ne pas être « comme ça », c'est-à-dire « comme » les sourds communiquant en langue des signes.

> F6B-224 : Nina la seule chose qu'elle nous dit c'est "merci de m'avoir fait ça" ↓
>
> E-226 : elle se rend compte qu'il y avait d'autres possibilités ↓
>
> F6B-227 : oui tout à fait parce qu'elle voit parfois des émissions où des gens signent à la télévision ↓ elle dit "est-ce que j'aurais été comme ça ↑" ↓ on dit "oui on aurait été obligés de communiquer comme ça" ↓ et elle nous dit "merci de pouvoir entendre / c'est quand même vraiment très bien" ↓ (F9, 2016 : 5).

Ce témoignage illustre les représentations profondément ancrées autour de deux monolinguismes immuables : la langue des signes appartenant exclusivement aux sourds non appareillés, communiquant uniquement par la langue des signes, et la forme orale du français appartenant aux entendants, c'est-à-dire dans cette optique, ceux qui entendent. Par l'implant,

[80] Cette question est approfondie dans le chapitre consacré aux analyses d'entretiens menés auprès des parents : Chapitre 9.1.5.2 : "Le rôle des signes : communiquer avant les « bénéfices » de l'implant", p.366.

Nina entend et peut s'extraire du groupe de ceux qui n'entendent pas et qui *doivent*, ou « sont obligés », pour reprendre les termes de ses parents, de communiquer « comme ça ». Dans *Enfances plurilingues*, Gilbert Dalgalian fait état de ces facteurs affectifs qui font obstacle à l'apprentissage d'une langue : « Un mépris pour une langue de la part de la famille ou de la société, une attitude négative de l'un des parents vis-à-vis d'une langue […] ne peuvent que bloquer toute motivation, surtout chez le très jeune enfant » (DALGALIAN, 2000 : 24). Dans le cas des parents de Nina, il ne s'agit pas d'un mépris pour la langue des signes, qu'ils considèrent comme une langue à part entière devant par ailleurs être valorisée, mais d'une attitude visant à ne pas la considérer comme possible et à l'exclure totalement de leur modèle de communication actuel puisque s'adressant à la communauté linguistique précise des sourds non appareillés qui *sont obligés* de communiquer *comme ça*. Une distance est créée par les parents de Nina et par de nombreux parents entendants entre la langue des signes, qui peut être pratiquée pour ce qu'elle apporte dans l'accès futur à la communication orale-vocale, et la communauté culturelle et linguistique des locuteurs qui la pratiquent. Selon Dalle-Nazébi et Lachance, paradoxalement, « si les langues des signes n'ont jamais été, au cours de l'histoire, autant acceptées sur la place publique qu'aujourd'hui, suscitant curiosité et envie, les sourds eux-mêmes – leur surdité, leur différence culturelle et leur existence collective – ne sont absolument pas acceptés » (DALLE-NAZÉBI, LACHANCE, 2010 : 144). Cette affirmation, qui semble être nuancée au regard des différents entretiens menés auprès des parents entendants, témoigne néanmoins d'une situation ambivalente entre la place de la langue des signes aujourd'hui en France et la reconnaissance de la communauté Sourde. Nous soulignons que les signes et le français signé – qui même s'il n'est pas la langue des signes permet une sensibilisation à la pluralité des modes de communication – ont fait partie du parcours langagier de Nina et de ses parents aux premières années d'entrée dans la communication orale et sous l'impulsion très marquée de leur centre médico-social référent, qui soutient depuis longtemps les apports d'une communication plurimodale. D'autres parents témoignent des questionnements posés par le choix de la communication.

> F6B- 112 : à l'époque [le centre médico-social] avait toujours un peu de prudence et ils avaient sûrement raison / à faire attention à l'activité psychologique du sourd ↓ nous on était vraiment dans le sens inverse / on se disait "plus vite elle va entendre plus vite elle va s'intégrer comme une entendante" ↓

> F6A-117 : et puis développer le langage oral parce qu'on se disait / moi je me disais "le français signé à la longue / je ne vais pas pouvoir lui apprendre ↓ ce n'est pas ma langue maternelle je ne vais pas pouvoir lui apporter autant de choses ↓ et encore on a appris pas mal de choses parce qu'elle a quand même eu un éveil ↓ on lui montrait tout

> ce qu'on avait appris / les couleurs / les animaux / manger / dormir / mais <u>on se disait "et après" ↑ ↓</u> (F9, 2016 : 3).

Ces questionnements vis-à-vis de la communication en signes cristallisent les attitudes négatives qui peuvent être véhiculées, malgré eux, par les parents autour de la langue des signes : « L'attitude des parents à l'égard des langues se traduit presque toujours chez les enfants qui en héritent, par un grossissement : positives, les attitudes parentales prédisposent l'enfant à l'ouverture et à la curiosité ; négatives, elles débouchent sur le rejet et l'exclusion. La caricature suprême étant l'exclusion de soi-même ! » (DALGALIAN, 2000 : 24). Puisque Nina entend et communique de manière « fluide » à l'oral-vocal, la langue des signes n'est apparemment d'aucun apport dans son parcours de communication, pas plus que la rencontre avec la communauté Sourde, peu valorisée dans le discours des parents. Pour quelles raisons alors vouloir, selon une vision ordinairement partagée, non pas additionner un monolinguisme isolé en langue des signes à un parcours de communication orale-vocale, mais associer à un choix de communication orale-vocale, la possibilité d'un plurilinguisme en langue des signes ? Plus largement, quels peuvent être les apports d'une démarche visant le plurilinguisme pour un enfant qui possède déjà une langue lui permettant de communiquer ?

2.3.1.1 La surcharge supposée du plurilinguisme

Le plurilinguisme langue des signes – français oral-vocal est décrit par certains parents interrogés comme une *surcharge* pour leur enfant, pour qui les bénéfices de l'implantation sont conditionnés par une rééducation importante, mais également une surcharge pour eux-mêmes, alors contraints d'arrêter de travailler afin de se concentrer sur la maîtrise de la langue des signes[81]. Ces témoignages sont le fruit d'un processus global où les discours (des intervenants extérieurs comme des parents) autour de la récupération auditive prévalent. La focalisation sur la rééducation orthophonique qu'implique l'implant cochléaire et l'appareillage empêcherait, selon la psychologue développementaliste interrogée dans ce travail de recherche, l'association avec un apprentissage de la langue des signes.

> PDF-379 : matériellement / [l'implantation] / c'est un projet très lourd pour un enfant donc / pour qu'il maîtrise bien la langue des signes c'est aussi un investissement très lourd ↑ donc— voilà je crois que c'est aussi simple que ça ↑ (PDF, 2014 : 9)

[81] Cf. chapitre d'analyse des entretiens menés auprès des parents entendants : 9.1.5.1, "« La langue des signes est une vraie langue » : difficultés d'accès pour les parents entendants", p.362.

Ce discours d'une psychologue accompagnant les enfants sourds et leurs familles à la suite de l'implantation révèle un centrage autour de la rééducation orthophonique, qui constitue un *projet très lourd*, ne pouvant être associé à l'apprentissage de la langue des signes, alors perçu comme surchargeant et non compatible. De nombreux parents entendants s'ouvrent pourtant à la communication par les signes de la LSF, et ce dans les premiers mois de vie de leur enfant, afin de faciliter l'accès à la communication orale-vocale avant les premiers bénéfices de l'implant. Loin de constituer une langue de communication, les signes viennent appuyer la construction du langage oral-vocal[82]. Pour cette raison, une confusion est encore très présente pour des parents qui semblent placer sur le même plan, les signes adaptés des bébés-signes, le français signé, la LPC et la langue des signes. La LSF est assimilée aux approches d'éveil aux langues et ne semble constituer, pour de nombreux parents entendants, qu'un outil pédagogique parmi d'autres, vers la langue orale-vocale, lien qui leur semble nécessaire de rompre assez tôt pour ne pas justement freiner l'acquisition de l'oral-vocal. La surcharge que représente l'apprentissage de la langue des signes décourage les parents qui se consacrent déjà pleinement à l'acquisition de la forme vocale, associée à une multiplication des séances chez l'orthophoniste et des « prises en charge ».

> PDF-249 : « ils ont l'école / plus des prises en charge plus / si on rajoute en plus des cours de langue des signes // une langue qui sera très rarement utilisée à la maison par les parents entendants ↑ il y a // en plus des rendez-vous à l'hôpital / il y a la vie de l'enfant implanté // deux / trois ans après l'implantation il a vraiment un emploi du temps hyper chargé donc il n'y // je pense que c'est aussi pour ça ↓ il n'y a vraiment pas de place pour /// parce que c'est / c'est une langue à part entière ↑ donc il ne s'agit pas de prendre / comment // une demie heure de cours comme ça toutes les semaines et puis c'est une langue / donc il faut la parler / l'utiliser ↑ et donc l'enfant sourd ne l'utilise / l'enfant implanté ne l'utilise pas ↓ c'est vraiment des projets de vie très très différents ↑ » (PDF, 2015 : 6).

Ce point de vue de la psychologue interrogée, partagé par de nombreux professionnels accompagnant les parents entendants d'enfants sourds nous semble provoquer une culpabilisation des parents qui souhaiteraient s'ouvrir à une communication en langue des signes. Il est nécessaire de préciser ici que le choix de la communication en langue des signes n'est pas exclusif et peut constituer une approche s'insérant dans un modèle de communication multimodal et plurilingue incluant le français oral-vocal et la langue des signes, et donc s'opposant à un modèle monolingue en langue des signes exclusivement. Nous

[82] Cf. chapitre d'analyse des entretiens menés auprès des parents entendants 9.1.5.2 : "Le rôle des signes : communiquer avant les « bénéfices » de l'implant", p.366.

marquons cette précision, car nombre de discours nous semblent refléter des visions très monolingues de la communication pour les enfants sourds, que le choix se fasse autour de la langue des signes ou de la communication orale-vocale, mais rarement autour des deux langues, orale-vocale et signée[83]. Le choix de la langue des signes se fait au détriment de l'accès à la communication vocale, car ce choix est considéré comme un changement radical de vie plutôt que comme le choix d'une langue de communication. À l'inverse, le choix d'une communication orale-vocale est décrit comme s'inscrivant dans un parcours extrêmement dense de (ré)éducation orale et ne pouvant supporter la charge supplémentaire d'un apprentissage de la langue des signes, qui pourrait pourtant selon nous être considérée comme une voie de facilitation vers la communication pour les enfants sourds. Cette culpabilisation est opérée par le discours de surcharge introduit par la psychologue : les emplois du temps des enfants sont déjà très chargés du fait de l'implantation et des rendez-vous indispensables, qui accompagnent le choix de ce parcours, l'apprentissage de la langue des signes semble constituer un choix loin d'être indispensable, qui surchargerait d'autant plus les enfants qu'ils n'auraient que très rarement l'occasion de la pratiquer à la maison, selon ses propos. Ce discours, fréquemment véhiculé par certains professionnels accompagnant les parents entendants, devrait à notre sens être nuancé et porter davantage sur les apports d'une communication « mixte », qui n'implique pas nécessairement une « maîtrise » totale de la langue des signes par les parents, mais un accès permettant à l'enfant de développer une langue dans laquelle il se sent le plus à l'aise.

> « L'"entre deux langues" n'est pas nécessairement et toujours expérience du malaise et de la douleur, il peut être passage de vie, passage de création (ne fût-ce que celle du mot d'esprit), « puissance affirmative et affirmée » (Deleuze 1969 : 344), parce que d'une langue à l'autre peuvent s'inventer des "ponts verbaux", des liens, des articulations […]. Il peut être création d'un "espace ouvert", et d'une subjectivité ou d'une trans-subjectivité à vivre dans le passage, la traversée, et qui, dans l'angoisse ou la jouissance du changement de corps et de langue, voit ses frontières questionnées » (PRIEUR, 2006 : 115).

L'entre-deux langues décrit par Prieur en 2006 et développé plus généralement selon le concept d'« interlangue » introduit par Selinker (1972)[84], (en France notamment par Dabène, 1994), permet de relativiser cette surcharge souvent invoquée pour justifier la faible place accordée à la langue des signes dans la communication par les parents, qui voient dans la langue française parlée complétée (LPC), la possibilité d'un investissement moins

[83] Cf. chapitre 2.3 : "Au delà de deux monolinguismes : le plurilinguisme", p.84.
[84] Cette notion est développée au chapitre 4.3.1.3 : "L' « interlangue » et ses enjeux ", p.172.

« surchargeant » et une complémentarité avec le choix d'une communication orale-vocale. Contrairement aux « interférences », décrites comme étant des « zones de contact réguliers de deux ou plusieurs langues qui se rencontrent dans des discours individuel ou collectifs » (RISPAIL, 2017 : 66), l'interlangue se caractérise « en ce qu'elle se manifeste en situation d'apprentissage et acquiert à ce titre deux buts spécifiques : elle témoigne d'"itinéraires" individuels d'apprentissage" et elle est évolutive car liée au "processus évolutif du processus d'apprentissage" » (*Ibid.*). Ce concept, développé au départ pour l'apprentissage des langues dans la scolarisation, s'adapte en tous points aux situations vécues dans le cadre du parcours de communication général des enfants sourds, dans le domaine de la scolarisation, mais également pour le développement de la communication au sein de la famille.

2.3.1.2 L'alternative de la langue française parlée complétée

Si la langue des signes est perçue comme une charge trop lourde pour les parents entendants qui doivent l'apprendre et modifier leurs pratiques de communication, la majorité des parents que nous avons rencontrés ont fait le choix d'une communication considérée comme « alternative », où l'oral-vocal est appuyé par la langue française parlée complétée. La LPC constitue alors un moyen de palier les problèmes techniques de panne d'implant, et de structurer la communication vocale afin d'éviter une confusion dans les sosies labiaux. Plusieurs raisons sont évoquées par les familles, notamment la possibilité d'alternative (et non d'appui à la langue orale) qu'offre la LPC dans la communication :

> F1-144 : le soir on code parce que // ils prennent la douche et puis / pour les appareils c'est bien qu'il n'y ait pas trop d'humidité et donc / le dîner c'est souvent sans rien ↓ c'est souvent sans rien et puis / après on a côtoyé / on est allés dans des associations / on a côtoyé plusieurs / des parents dont les enfants étaient plus âgés ↓ ils nous ont donné beaucoup beaucoup de conseils et // j'ai le souvenir qu'on nous disait "c'est important qu'il puisse savoir faire sans les appareils" ↓ la nuit par exemple ↓ un moyen de communication quand ils n'ont pas les appareils / quand les appareils sont en panne ↓ qu'il n'y ait pas une panique s'il n'ont pas les appareils ↓ parce que c'est vrai qu'on a eu des pannes ↓ on a eu des pannes plusieurs jours sans rien ↓ (F1, 2016 : 4).

La langue française parlée complétée est considérée comme un appui indissociable d'une communication orale-vocale, elle fonctionne en ce sens comme une béquille permettant aux enfants, dont la charge de rééducation auditive est parfois décrite comme étant épuisante, de pouvoir relâcher l'attention auditive et de la consolider par une aide visuelle. Le témoignage présenté ci-dessus fait état des pannes de l'implant, sujet trop peu souvent évoqué, qui crée

des situations pouvant être traumatisantes pour des enfants alors totalement privés de communication s'ils n'avaient pas la possibilité de communiquer autrement[85].

> « La LPC est un code gestuel qui permet de transmettre et recevoir au mieux la langue parlée. La LPC repose sur la lecture labiale, c'est-à-dire la lecture sur les lèvres, qui permet de compenser les sons qui sont mal perçus du fait de la surdité. La LPC permet de distinguer les sons dont les images labiales sont identiques. Ainsi la langue française parlée complétée est un appui pour le développement de l'oralisation »[86].

Elle n'est pas considérée comme un moyen de communication, mais comme un code d'appui à la langue orale. Pourtant, au regard de ce témoignage et du témoignage d'autres familles, la LPC semble représenter bien plus qu'un simple code gestuel :

> F1-366 : « les ados qui ont été baignés dans le LPC ils utilisent le LPC comme une langue ↓ ils codent en permanence ↓ ils se le sont approprié comme un outil de communication mais au départ / je pense que ce n'était pas // c'est même une partie de leur identité ↓ alors que ce n'était pas l'objectif ↓ » (F1, 2015 : 8).

On pourrait dans ce cas parler de plurilinguisme français – langue française parlée complétée, mais même si des enfants et adolescents s'approprient le code de la LPC « comme une langue », elle ne peut constituer une langue à part entière, mais bien un code. Il est cependant encourageant de constater que son objectif d'accompagnement, d'appui et de transmetteur de la langue orale permet à des enfants de s'approprier la langue française et dépasse même son cadre strict d'outil pédagogique. Si elle est considérée comme une langue par certains adolescents, c'est en fait, non pas de la LPC dont il s'agit uniquement, mais de la langue française qu'ils sont parvenus à s'approprier par l'appui de la LPC. Cette configuration nécessite néanmoins, tout comme l'apprentissage de la langue des signes, que la réception et l'émission du code se fassent de manière fluide, ce qui n'est pas toujours le cas et peut alors bloquer la communication. Pour les parents interrogés, le code permet de « tout dire » puisqu'il s'agit d'un code jugé relativement simple, composé de huit *clefs* et cinq positions en tout et pour tout, ce que la langue des signes ne permet pas pour certains parents, à moins d'entrer dans un apprentissage sur la durée qu'implique la connaissance d'une langue :

> F1-340 : le code c'est pas une langue ↓ je ne sais pas si vous voyez / mais donc vous pouvez dire très très rapidement un mot compliqué ↓ vous n'avez pas besoin / comme une langue / d'atteindre un certain niveau pour enrichir et / ↓ vous dites "le chien" tant

[85] Un exemple de panne de l'implant d'un enfant sourd sans possibilité de communication alternative est donné au Costa Rica, dans le chapitre 7.4 : "Regard supplémentaire au Canada et au Costa Rica".
[86] http://www.surdi.info/index.php/accueil/communiquer/code-lpc

> qu'il a 18 mois et puis quand vous voulez commencer à parler de dalmatien et de doberman et autre / il faut quand même avoir / je pense / avancé dans la langue ↓ alors qu'en code ↓ ça fait deux jours que vous avez codé vous pouvez toujours dire doberman ou dalmatien ↓ donc c'est / en ça c'est magique / c'est un gain de temps ↓ après il faut de la fluidité mais autrement / je me disais "je n'arriverai pas à avoir ce bagage en vocabulaire" ↓ il faut arrêter de travailler ↓ (F1, 2015 : 8).

Ce témoignage rejoint l'étude de Swisher et Thompson (1985) portant sur l'observation de six mères entendantes, dont les enfants sont âgés de quatre ans et demi à six ans et qui ont été initiées à l'anglais signé, et plus tard celle de Moeller et Luetke-Stahlman (1990) qui ont observé les pratiques bimodales par le Signing Exact English de quatre mères et d'un père entendant avec leur enfant sourd. Bien qu'il ne soit pas question dans ces études de la langue des signes, mais de l'anglais signé et du Signing Exact English, l'utilisation des signes par les parents révèle que lorsque ces derniers « ignorent le signe spécifique tel que "château" ou "princesse" désignant certains objets ou personnages (introduits à dessein dans la série de jouets proposés), ces derniers ont tendance à utiliser des termes généraux ("grande maison" ou "fille"), ceci non seulement en signes mais également verbalement (sans songer à utiliser la dactylologie pour transmettre les mots qui les embarrassent) » (LEPOT-FROMENT, 1996 : 249). L'implication que demande l'apprentissage de la langue des signes pour pouvoir communiquer avec son enfant et donc la surcharge que nous avons évoquée au chapitre précédent[87] constitue l'argument majeur des parents qui se tournent vers la LPC, plutôt que vers une communication bilingue en langue des signes ou bimodale avec appui des signes de la langue des signes. D'autres parents témoignent de la peur de ne pas être assez performant, de ne pas arriver à « avoir ce bagage en vocabulaire ». La LPC permet de communiquer « immédiatement » avec l'oral, elle ne nécessite pas l'apprentissage d'une syntaxe ou d'un vocabulaire spécifique, elle suit le français en supprimant les sosies labiaux qui peuvent sinon représenter une source de confusion dans l'accès au français pour les enfants sourds. Ce code est considéré comme un outil privilégié dans le parcours oral-vocal, par opposition à un parcours en langue des signes, décrit comme « surchargeant ». Deux parcours prévalent pour les parents, dont les frontières linguistiques pourraient à notre sens être redéfinies au regard des études portant sur le plurilinguisme, afin de permettre une diversité dans les choix de communication des parents d'enfants sourds.

[87] Cf. chapitre 2.3.1.1 :"La surcharge supposée du plurilinguisme".

2.3.2 Plurilinguisme impliquant mais pas toujours surchargeant

La charge que constitue l'apprentissage de la forme vocale du français pour les enfants sourds implantés, liée à la fréquence des rendez-vous médicaux, orthophoniques et des aménagements pédagogiques, freine de nombreux parents dans la prise en compte de la langue des signes comme possibilité de communication avec leur enfant. Une des spécificité de cette situation (des parents entendants d'enfants sourds implantés) réside dans le fait que, contrairement aux situations de plurilinguisme familial en général, ni les parents, ni les enfants ne connaissent cette langue qui doit donc être apprise par les parents pour pouvoir la transmettre à leur enfant. Dans les situations de plurilinguisme majoritairement représentées, l'un des deux parents au moins possède la langue qu'il transmet à son enfant, l'enfant est ainsi « baigné » par les différentes langues des parents, ou la langue des parents et la langue du pays où vit la famille (VERDELHAN-BOURGADE, 2007). La transmission des langues est facilitée par la compétence linguistique des parents qui transmettent leur langue de communication.

Dans le cas de parents communiquant dans une autre langue que la langue de scolarisation de l'enfant, il a longtemps été considéré comme pénalisant de ne pas parler la langue de scolarisation en famille (GADET, VARRO, 2006). Parler autre chose que le français à la maison serait un facteur de difficultés d'accès au français pour ces enfants. Certaines formes de plurilinguisme, considérées comme *dominantes* (*Ibid.*), sont aujourd'hui valorisées dans les pratiques familiales et éducatives et considérées, non plus comme un frein, mais au contraire comme un accès supplémentaire à la langue, notamment par la capacité de comparaison des langues et des cultures que développent les enfants plurilingues.

La langue des signes n'est généralement pas connue des parents entendants, qui doivent construire l'apprentissage de cette langue avec leur enfant. Ce modèle n'entre pas dans les exemples classiques de plurilinguisme familial, mais doit être considéré au regard des enfants sourds et de ce que cet apprentissage peut leur apporter. Il ne s'agit alors pas de se poser la question « ma langue doit-elle être transmise à mon enfant ? », mais plutôt « la langue des signes peut-elle représenter un bénéfice pour mon enfant sourd ? ». Si oui, les parents faisant ce choix n'ont pas à devenir le seul représentant de la langue des signes, qui ne doit pas non plus devenir l'unique moyen de communication de la famille. Exposer son enfant sourd à la langue des signes n'implique pas nécessairement d'être soi-même expert de la langue contrairement aux idées reçues sur la compétence en langue. L'objectif du plurilinguisme oral-vocal - langue des signes est en ce sens moins une démarche vers un bilinguisme *total* tel que souvent défini, c'est-à-dire à niveau égal et expert dans deux langues (GROSJEAN, 1984 ;

CANUT, 2010)[88], mais plutôt une démarche vers une ouverture à la langue des signes, ce qu'elle peut apporter en termes de communication, de scolarisation et même d'accès au français. S'ouvrir à un parcours de communication plurilingue pour les familles entendantes n'implique pas nécessairement pour les parents d'arrêter de travailler pour se consacrer pleinement à l'apprentissage de la langue, contrairement aux témoignages de certaines familles[89], ni de supprimer la communication « naturelle » du reste de la famille, c'est-à-dire la communication vocale, surtout pour les enfants pour qui le choix de l'implant implique une rééducation orthophonique importante. Il nous semble nécessaire de désacraliser la notion de « maîtrise de la langue », pour permettre aux parents de s'ouvrir au plurilinguisme, sans que la culpabilité de ne pas savoir « tout dire » ou l'engagement jusqu'à l'arrêt de sa vie professionnelle et de la communication de toute la famille (parents, frères et sœurs, grands-parents…) vienne freiner cette démarche. Le plurilinguisme ne doit pas être un renoncement à sa vie professionnelle et à sa langue, mais une ouverture pour l'enfant sourd qui se construit dans une famille entendante.

2.3.2.1 Contrer l'implicite de performance : le plurilinguisme n'est pas la domination de la langue

Pour permettre aux parents entendants d'envisager la possibilité d'un plurilinguisme en langue des signes, il est impératif de modifier le regard porté sur les langues et le fait de « dominer une langue », de « maîtriser une langue ». Les parents ne sont pas les seuls porteurs de cette langue à transmettre : les professionnels de l'éducation et les personnes sourdes communiquant en langue des signes doivent également être considérés comme des modèles de la langue pour les enfants sourds qui suivent un parcours de communication plurilingue. En 2009, la Haute autorité de santé (HAS) a élaboré des *recommandations de bonne pratique pour l'accompagnement des familles et le suivi de l'enfant de 0 à 6 ans*[90].

> « Ces recommandations s'articulent autour de trois objectifs : maintenir et développer toutes formes de communication, verbale ou non verbale, entre l'enfant et son entourage ; favoriser le développement du langage de l'enfant sourd au sein de sa famille, quelles que soient la ou les langues utilisées, le français ou la langue des signes française ; prévenir les troubles psychiques de l'enfant sourd »[90].

---

[88] Cf. chapitre 2.3.2.1, "Contrer l'implicite de performance : le plurilinguisme n'est pas la domination de la langue", p.96, et chapitre 4.1.2, "L'approche du Conseil de l'Europe pour l'enseignement du plurilinguisme", où nous explorons le plurilinguisme dans l'éducation à travers la définition du Conseil de l'Europe.

[89] Cf. chapitre 2.3.1.1 : "La surcharge supposée du plurilinguisme", p.89.

[90] https://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2010-03/surdite_de_lenfant_-_0_a_6_ans_-_recommandations.pdf

La Haute autorité de santé publique distingue deux approches : l'une visuo-gestuelle (LSF) et l'autre audiophonatoire (avec ou sans appui de la LSF et/ou de la LPC). Pourtant, dans l'usage et dans l'information apportée aux parents, deux modèles prévalent, qui limitent selon nous les possibilités de parcours pour les parents en terme de communication. L'oral-vocal et la langue des signes sont rarement exposés conjointement, c'est ce que révèle ce passage de l'entretien effectué auprès d'une psychologue travaillant auprès des enfants sourds implantés :

> PFG-130 : « vous avez deux choix quand un enfant est sourd ↑ soit vous construisez un projet qui va lui permettre de vivre dans un environnement signé ↑ soit vous // construisez avec lui en projet qui vise à l'oralisation et donc à l'intégration dans le milieu entendant ↓ » (PFG, 2015 : 3).

Le français oral-vocal et la langue des signes ne sont pas présentés comme pouvant être complémentaires dans le parcours de communication des enfants sourds. La raison souvent évoquée est l'absence de connaissance de la langue des signes par les parents entendants, qui souhaitent pour la plupart communiquer avec leur enfant dans « leur langue ». La langue des signes représente un investissement tel qu'elle ne pourra remplacer la communication vocale, à moins, comme nous l'avons vu au chapitre précédent[91], de se vouer totalement à l'apprentissage de cette langue, au détriment de sa vie professionnelle, mais également au détriment, pour l'enfant sourd, d'une possibilité de communication avec le reste de sa famille entendante et de son entourage ne connaissant pas la langue des signes :

> F1-756 : « on voulait nous que nos enfants puissent communiquer aussi avec leurs grands-parents / qu'on ait pas toujours à faire l'interprète / » (F1, 2015 : 17)

Il nous semble important de donner la possibilité aux parents de faire ce cheminement sur la place éventuelle d'une communication plurilingue oral-vocal - langue des signes, et non pas de considérer que ce choix se fait exclusivement à travers la langue des parents, ou au contraire, la langue supposée « naturelle » des sourds. Nous utilisons le terme *naturel* entre guillemets, car il apparaît selon nous comme le reflet d'une culpabilisation supplémentaire, cette fois portée par une approche culturelle radicale de la surdité[92], pour les parents faisant le choix de l'implantation et de l'oral-vocal pour leur enfant. La langue *naturelle* de l'enfant sourd est à notre sens la langue que les parents construisent avec leur enfant, celle du lien familial, qu'elle soit signée, vocale, ou mixte, et non la langue des signes exclusivement, bien qu'elle représente une possibilité de communication sans implantation, donc sans opération,

[91] Cf. chapitre 2.3.2, intitulé "Plurilinguisme impliquant mais pas toujours surchargeant".
[92] Cf. chapitre 2.2.1.1 : "Le paradoxe de la culture Sourde : l'exclusion des parents entendants", p.73.

ce qui explique cette dénomination. Ne plus penser le choix de communication uniquement au regard de deux modèles monolingues, mais au contraire comme la possibilité d'un plurilinguisme, où chacune des langues trouve sa place dans la communication, pourrait permettre aux parents de ne pas se considérer comme incompétents et pourrait ouvrir la voie à de nouvelles possibilités de communication et d'accès à la lecture et à l'écriture pour les enfants sourds[93].

> « Les personnes qui disposent d'un capital linguistique plurilingue et pluriculturel utilisent les langues et les ressources culturelles à leur disposition pour des besoins de communication précis et différenciés, dans des contextes sociaux spécifiques. Il est peu fréquent, et en réalité rarement nécessaire, de développer des compétences équivalentes pour chaque langue » (MOORE, 2006 : 98).

La communication doit en ce sens être considérée comme un échange entre les parents et les enfants, et non comme une transmission unilatérale des parents. L'asymétrie que représente la connaissance de la langue des signes par les enfants ne devrait alors pas constituer un frein à la volonté de plurilinguisme des parents, mais permettre la valorisation de l'enfant et de son statut de « pédagogue », qui peut leur permettre de se positionner dans la famille comme ayant un savoir à transmettre également. Ces aspects méritent selon nous d'être fortement valorisés par les équipes accompagnant les parents, et non considérés comme un défaut à combattre.

À travers ce chapitre, nous avons vu la prégnance des représentations sociolinguistiques liées à la langue des signes et à l'oral-vocal et la place particulière des parents entendants qui découvrent la surdités de leur enfant. Au delà des représentations sur la langue, les approches déficitaires et anthropologiques de la surdité fondent les représentations plus générales concernant le handicap et la « prise en charge » des sourds dans la société. Le chapitre développe à ce titre les évolutions concernant la notion de handicap, depuis les années quatre-vingts et présente la « gestion administrative » du handicap en France.

[93] Cf. chapitre 4.2.1.2 : "Le manque de développement des modalités d'accès à l'écrit par la langue des signes", p.157.

CHAPITRE 3 : APPROCHE CLINIQUE DU HANDICAP ET DIALOGUES DE SOURDS

La notion de handicap, apparue dans le domaine législatif vers la fin des années cinquante, faisait auparavant référence à l'*incapacité* d'une personne *déficiente*. Son entrée dans les textes de loi marque « le passage d'une conception de la déficience renvoyant à l'incapacité, à l'inaptitude, à une perception fondée sur l'atteinte compensée et compensable grâce à la rééducation et la réadaptation » (STIKER, 1982 : 57). Cette évolution met en lumière le déplacement des approches du handicap centrées sur la personne elle-même, déficiente et donc « incapable », vers une focalisation sur une atteinte de la personne, pouvant être corrigée. Il ne s'agit plus alors d'une personne déficiente, mais d'un organe déficient et réparable. L'atteinte auditive est compensable grâce aux appareillages et à une rééducation auditive. Dans une perspective strictement biomédicale, la surdité est un handicap à compenser individuellement par une rééducation auditive, voire une maladie à soigner depuis l'apparition de la catégorisation SPN (surdité permanente néonatale) dans le registre des maladies de santé publique (MEYNARD, 2016 : 271). Si certaines approches anthropologiques de la surdité refusent le qualificatif « handicapé », pour donner l'exclusivité à l'existence d'une culture et d'une identité, toutes les approches anthropologiques de la surdité ne nient pas nécessairement l'existence d'un handicap. Elles font néanmoins entrer dans la constitution du handicap, le rôle de l'environnement social et marquent ainsi une différenciation entre le *handicap* et la *déficience*, différenciation mise en lumière par Mottez en 1976[94]. Le recours à une accessibilité généralisée permettrait alors de réduire les situations de handicap. Ce chapitre propose une réflexion autour de la notion de handicap, à travers une présentation chronologique des classifications internationales et un regard sur la gestion administrative du handicap en France, par les maisons départementales des personnes handicapées (MDPH).

3.1 La notion de handicap

La notion de *handicap* s'est élaborée tout au long du vingtième siècle. Si les travaux en faveur d'un modèle social du handicap ont permis de faire entrer le rôle de l'environnement dans la constitution du handicap, le terme renvoie d'abord à une catégorie administrative que deux événements contribuent à faire émerger : l'industrialisation, qui oblige les gouvernements

[94] Cette notion est développée dans cette partie, au chapitre 3.1.2 : "Le langage du handicap", p.122.

successifs à légiférer pour la protection des travailleurs et la Première Guerre mondiale, qui génère un nombre important de personnes blessées et mutilées. La loi du 9 avril 1898, relative à l'indemnisation des accidents du travail[95], crée un régime spécial de responsabilité. Le salarié victime d'un accident du travail peut alors demander une réparation, sans avoir à prouver la faute de son employeur. Une nouvelle responsabilité collective est également engagée par les préjudices subis par les mutilés de guerre (CARAGLIO, 2017 : 5). Le terme « handicap » est pour la première fois intégré dans un texte officiel par la loi du 23 novembre 1957[96] avec l'expression « travailleur handicapé », mais c'est avec la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975[97] que la notion s'ancre réellement en tant que concept de solidarité et d'assistance (HAMONET, 2010 : 7). Bien que la loi de 1975 constitue le socle fondateur de la notion de « handicap » pendant trois décennies en France, elle ne contribue pourtant pas à la définir (RAVAUD, VILLE, 2010 : 210). La première définition légale apparaît en 2005, par la loi du 11 février :

> « Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant »[98].

La prise en compte de l'environnement dans la notion de handicap révèle une évolution du regard sur le handicap, non plus perçu uniquement comme un attribut de la personne, mais comme un ensemble de situations, créées notamment par l'environnement social. Dans cette perspective, la réduction du handicap requiert une action sociale. La pleine participation à la citoyenneté des personnes handicapées impose une responsabilité sociale collective afin de mettre en œuvre les changements environnementaux. En intégrant l'environnement dans sa définition du handicap, la loi de février 2005 oriente les actions politiques en faveur d'un modèle social du handicap, développé dans la *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé* (CIF) en 2001 par l'organisation mondiale de la santé (OMS), qui succède à la *Classification internationale du handicap : déficiences, incapacités, désavantages* (CIH), publiée en 1980 (ROUSSEL, 1999 : 7). Le modèle social, qui s'oppose au modèle biomédical, place le handicap dans une approche environnementale et non plus dans une approche individuelle. Si la CIH a permis de proposer une nouvelle

[95] https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000692875&categorieLien=cid
[96] https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000880746&categorieLien=cid
[97] https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000333976
[98] https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647

réflexion sur la notion de handicap, en incluant le rôle de l'environnement dans la classification, la CIF fait entrer la notion de *participation* et d'*activité*, qui « concernent tous les domaines de la vie humaine » (OMS, 2007 : 3). Dans cette perspective, il s'agit non plus de porter l'accent sur la solidarité et sur l'action publique, mais d'insister sur les droits de la personne. L'étude de l'évolution des modèles du handicap permet de comprendre les ancrages scientifiques et théoriques des deux classifications successives internationales du handicap.

3.1.1 L'individu et la société : l'évolution des modèles du handicap au niveau international

En 1997, Marcia Rioux propose une typologie des modèles médical (ou individuel) et social du handicap, qui permet de rendre compte des oppositions entre ces deux modèles.

MODELE INDIVIDUEL	MODELE SOCIAL
Le handicap comme pathologie individuelle	Le handicap comme pathologie sociale
Deux variantes	Deux variantes
Approche biomédicale : curative	Approche environnementale : accessibilisation
Approche réadaptative : fonctionnelle	Approche politique : droits de l'homme

Tableau 1 : Typologie des modèles de handicap par Marcia Rioux

Chacun des modèles propose deux variantes. Selon le modèle individuel, les causes du handicap sont liées aux caractéristiques personnelles. L'approche biomédicale se concentre sur le diagnostic d'une maladie ou d'un trouble. Elle vise à guérir, réduire ou éradiquer la déficience en cause : la personne est sourde et nécessite d'être appareillée ou implantée ; l'approche réadaptative se focalise elle sur l'incapacité, la limitation d'activité : la personne ne peut pas entendre, une rééducation orthophonique en lien avec un appareillage est nécessaire. Dans le modèle social, le handicap est perçu comme une pathologie non plus individuelle, mais sociale. Les causes sont liées aux barrières physiques ou socioculturelles qui font obstacle à la participation sociale et la citoyenneté des personnes. L'apprentissage de la langue des signes – par la mise en place de modèles éducatifs bilingues à destination des élèves sourds, et l'accessibilité dans les services notamment – fait partie des moyens permettant de briser les obstacles à la participation sociale et la citoyenneté des personnes. Dans ce modèle, deux approches se distinguent et sont complémentaires. L'approche environnementale pose ainsi le handicap en terme d'aménagement de l'environnement et de mise en accessibilité : les services (banque, poste, mairie…) sont inaccessibles aux sourds ; la présence d'interprètes en langue des signes, de codeurs LPC ou d'une transcription écrite peut permettre l'accessibilité. L'approche politique pointe quant à elle les inégalités en termes de

droits de l'homme et du citoyen : les sourds doivent pouvoir jouir d'une pleine participation citoyenne.

Cette typologie des approches, médicale, fonctionnelle, environnementale et politique, rend compte de la diversité des orientations de traitement du handicap, qui dans une volonté de compréhension du handicap, suppose une prise en compte de chacune de ces approches, individuelles et sociales, et non plus uniquement d'une seule de ces approches.

Synthétisée par Rioux (1997), et portée notamment par les travaux de Minaire (1976) en France, qui définit le handicap en tant que *handicap de situation*, et plus tard les travaux de Fougeyrollas au Québec[99], qui propose une position de compromis en définissant la *situation de handicap* plutôt que le *handicap de situation*, l'approche sociale du handicap se développe dans les années quatre-vingts et trouve un soutien et une légitimation de la part de l'ONU (BARRAL, 2007 : 238). Jusque dans les années soixante-dix, les recommandations de l'ONU visent principalement la réadaptation et le soin des personnes handicapées. Dans les années soixante-dix, la notion de *droits fondamentaux des personnes handicapées* commence à être plus largement admise sur le plan international et l'ONU adopte en 1975 la *Déclaration sur les droits des personnes handicapées*[100], qui définit des normes pour une égalité de traitement et l'accès à des services permettant d'accélérer l'insertion sociale des personnes handicapées[101]. Parallèlement, l'organisation mondiale pour la santé commande dès les années soixante-dix des travaux pour une classification des « conséquences invalidantes des maladies ». Les travaux de Wood aboutiront en 1980 à la classification internationale des handicaps, qui rend compte pour la première fois des conséquences sociales des déficiences par l'introduction de la notion de *désavantage social*.

3.1.1.1 1980 - International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps

Traduite en français sous le nom *Classification internationale des handicaps : déficiences, incapacités, désavantages* en 1988, la CIH (1980) fait une place aux conséquences sociales des déficiences et incapacités et met en évidence le volet non médical de la question du handicap (RAVAUD, 1999 : 67). Les conséquences de la Seconde Guerre Mondiale amènent à la création de nouveaux instruments d'enregistrement de l'état de santé des populations. À

[99] Fougeyrollas définit la *situation de handicap* comme « une limitation des habitudes de vie d'un individu découlant d'une interaction entre des facteurs personnels (déficiences, incapacités) et les facteurs environnementaux agissant comme facilitateurs ou obstacles » (cité dans RAVAUD, 1999 : 72).

[100] http://www.un.org/fr/documents/view_doc.asp?symbol=A/RES/3447%20(XXX)

[101] http://www.un.org/fr/rights/overview/themes/handicap.shtml

cette période, « la Classification internationale des maladies [CIM] s'avère en effet insuffisante à rendre compte des problèmes de santé chroniques et des incapacités fonctionnelles liées aux séquelles de maladie, aux maladies d'étiologie encore inconnue, aux accidents, au vieillissement » (BARRAL, 2007 : 234). Dans les années soixante-dix, l'organisation mondiale de la santé commande des travaux pour que soient établies une définition et une classification des « conséquences invalidantes des maladies », fournissant un langage uniformisé et normalisé pour rendre compte des conséquences du handicap. La CIH se construit autour de trois niveaux d'expérience du handicap : la déficience, l'incapacité, le désavantage :

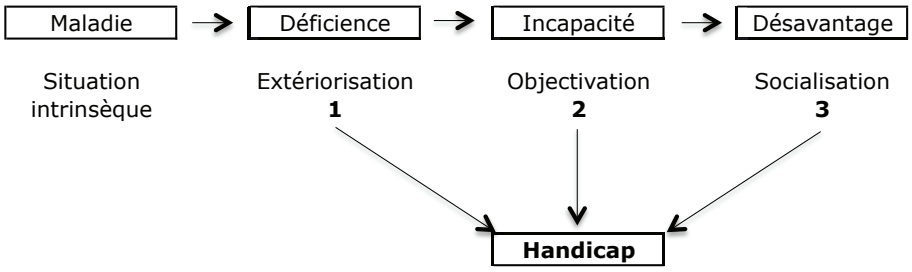


Figure 2 : Schéma de Wood pour la classification internationale des handicaps – 1980

La *déficience*, auparavant appelée *infirmité*, est identifiée par une atteinte, une « perte de substance ou une altération physiologique, anatomique ou mentale, provisoire ou définitive : elle peut donc se situer au niveau intellectuel, verbal, comportemental ou sensoriel, moteur ou viscéral » (EBERSOLD, 1997 : 18). Elle correspond à l'aspect lésionnel ou médical du handicap, peut être provisoire ou définitive et n'implique pas forcément que l'individu soit considéré comme malade. À partir de cette classification on a catégorisé les sourds en tant qu'handicapés, moins en tant que malades qu'en tant que porteurs d'un organe déficient.

L'*incapacité*, qui remplace la notion d'*invalidité* constitue le deuxième niveau. Elle est définie comme toute réduction, partielle ou totale, de la capacité à accomplir une activité d'une façon considérée comme « normale » pour un être humain (JOVER, 2014 : 12). L'incapacité résulte d'une déficience, elle objective les perturbations qui en résultent. Ce niveau constitue l'aspect fonctionnel du handicap. Une déficience auditive peut être responsable d'une incapacité à entendre, parler et plus tard communiquer sous la forme orale-vocale. La notion d'activité *normale* n'est pas définie dans cette classification et peut faire l'objet d'une interprétation plus ou moins aléatoire. Dans le cas de la surdité, les orientations des modèles individuel et social donnent à voir par exemple les interprétations diverses de la notion d'*activité normale* de communication. Dans une visée anthropologique

de la surdité, la langue des signes permet une activité *normale* de communication quand la visée déficitaire préconise compensation et rééducation orale-vocale (à travers l'appareillage). Le troisième niveau du handicap, le *désavantage*, correspond au handicap à proprement parler. Il résulte de l'un des deux niveaux supérieurs : une déficience ou une incapacité qui « limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle normal en rapport avec son âge, son sexe, compte tenu des facteurs sociaux et culturels qui lui sont propres. Ce niveau constitue l'aspect situationnel du handicap. » (JOVER, 2014 : 12) Le handicap peut alors porter sur l'indépendance interactionnelle dont la limitation implique la dépendance à une tierce personne. C'est dans ce cadre que l'on considère par exemple le recours aux interprètes français - langue des signes française comme « aides humaines » dans la prise en charge de la surdité en France au nom du droit à la compensation, présent dans les textes de la loi de 2005 pour le handicap.

> « En France, cette classification reçoit un accueil particulièrement favorable, ce qui s'explique par le fait que le découpage conceptuel et l'enchaînement causal qu'elle propose confirment (en sa qualité de norme internationale) l'organisation de nos politiques publiques de santé et d'action sociale et notre système institutionnel de prise en charge des personnes handicapées, fondé en premier lieu sur l'identification diagnostique de la déficience : le champ hospitalier et médical se chargeant du traitement de la déficience, le champ médico-social et son équipement institutionnel traitant la rééducation des incapacités, le système de compensation (allocation aux adultes handicapés, allocation d'éducation spéciale) constituant la réponse au désavantage social » (BARRAL, 2007 : 235).

Dans le contexte de la surdité, ce découpage conceptuel et l'enchaînement causal qui en découle rappellent la filière de soin mise en place dans le cadre du dépistage néonatal de surdité : le champ hospitalier et médical se chargeant du traitement de la déficience de surdité par la systématisation du dépistage en maternité et l'implantation cochléaire rendue quasiment systématique à l'annonce d'un diagnostic de surdité[102] ; le champ médico-social et son équipement institutionnel traitant la rééducation des incapacités, par une prise en charge immédiate après l'annonce du diagnostic et par l'intervention d'orthophonistes, psychologues, éducateurs spécialisés ; le système de compensation proposé par les systèmes d'évaluation des MDPH constituant la réponse au désavantage social[103]. « C'est également sur la base de la CIH, dans la même logique diagnostique et médicale, qu'est établi en 1993, le *guide-barème des déficiences*, permettant de déterminer les taux d'invalidité et d'éligibilité aux prestations

[102] Cf. chapitre 3.2.2.2 : "Filière de soin de la surdité ", p.138.
[103] Cf. chapitre 3.2 : "Prise en charge et gestion administrative du handicap", p.127.

sociales » (BARRAL, 2007 : 235). Ce *guide-barème des déficiences* consiste à évaluer les conditions permettant d'accorder ou non à une personne une ou des prestations[104].

Si, avec l'introduction du « désavantage social », la CIH entend substituer au classique modèle curatif, un modèle réadaptatif qui abandonne l'idéal de guérison pour une mobilisation des capacités restantes de l'individu (RAVAUD, 1999 : 67), le modèle individuel (ou médical) est malgré tout encore omniprésent. En effet, le schéma de Wood repris par l'OMS induit une relation linéaire de cause à effet entre les déficiences et les désavantages. La maladie ou le trouble conduit à la déficience, qui produit l'incapacité, révélant le désavantage social. L'expérience négative des personnes est expliquée par leurs attributs personnels. Dans son article *De la CIH à la CIF* (2003), Franck Jamet synthétise la prégnance de l'orientation biomédicale de la CIH. Dans ce modèle :

- Seule la maladie [ou le trouble] engendre le handicap (ROUSSEL, 1999) ;
- Même si des recommandations sont faites pour que les trois dimensions qui composent le handicap ne soient pas prises dans une relation causale, sa conception, sa représentation l'induit (*Ibid.*) ;
- Les dimensions qui décrivent le handicap sont toutes fortement liées à la personne (BARRAL, 1999) ;
- Ce sont les manques qui qualifient la personne handicapée par une approche défectologique (JAMET, 2003);
- Les éléments qui permettent d'appréhender le désavantage sont très peu développés en comparaison aux pages entières dédiées à la déficience (ROUSSEL, 1999) ;
- Les références à l'environnement dans lequel la personne handicapée se trouve sont généralement absentes (*Ibid.*).

Les principales critiques portent précisément sur le lien de causalité « qui met au compte des seules caractéristiques déficitaires de la personne la "responsabilité" du désavantage social qu'elle subit. Corollairement, il est reproché à la classification son insuffisante prise en compte du rôle de l'environnement » (BARRAL, 2007 : 236). La perspective sociopolitique, pourtant introduite par la notion de *désavantage social* dans le processus du handicap, est également jugée insuffisante.

La CIH définit en effet un lexique nouveau dans le domaine du handicap, par l'entrée de notions telles que la *déficience*, l'*incapacité*, le *désavantage*, permettant selon les auteurs de

[104] Cf. chapitre 3.2.1.1 : "Le guide-barème pour l'évaluation des déficiences", p.133.

fournir « un cadre conceptuel », dont les concepts doivent être définis « indépendamment d'une langue particulière », la CIH ayant pour vocation un « langage uniforme » dans le champ de la santé. Les auteurs mettent néanmoins en garde contre l'utilisation des significations du sens commun dans une langue particulière, qui induit des possibles confusions. En 1998, une journée d'étude consacrée eux enjeux de la CIF est organisée par le CTNERHI (Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations), alors centre collaborateur de l'OMS. L'objectif est d'apporter de nouveaux éléments de réflexion en vue d'une révision de la CIH, qui aboutira en 2001 à la création de la CIF. La pertinence des choix conceptuels de la CIH-2 – le nom provisoire de la CIF – est analysée par Christian Rossignol (1999), qui y démontre l'absence de « concepts conformes à la définition à laquelle elle se réfère ». Le concept d'*activité*, associé au *fonctionnement*, qui doivent servir de socle à la nouvelle classification, sont ainsi analysés :

> Définition : l'activité est la nature et l'étendue du fonctionnement au niveau de la personne. Les activités peuvent être limitées en nature, durée et qualité. (ROSSGNOL, 1999)

Selon l'analyse de Rossignol, dans cette phrase, *nature* et *étendue* sont des modalités qui ne définissent pas ce qu'est *l'activité*. Pas plus d'ailleurs que le fait d'écrire : « les activités peuvent être limitées en nature, durée et qualité » ne définit ce qu'est une activité. Ces éléments ne font pas partie pour lui de l'analyse, « qui se réduit donc à la proposition suivante : "l'activité est le fonctionnement au niveau de la personne" » (ROSSIGNOL, 1999 : 46). L'analyse mentionne que cette définition n'énonce ni les propriétés communes aux catégories de la classification des activités, ni ne définit un concept. Rossignol pointe également l'absence de signification précise du terme *fonctionnement*, qui n'est pas non plus défini et est utilisé selon les auteurs de la proposition de révision de la CIH comme « le terme générique pour englober les aspects neutres des dimensions de la ICIDH [en français CIH] » (*Ibid.*) Autrement dit « l'*activité* est définie comme une "dimension du fonctionnement" et le *fonctionnement* comme le terme générique englobant les "dimensions" du fonctionnement, c'est-à-dire de façon tautologique » (*Ibid.*).

La révision de la classification, davantage orientée sur l'interaction entre l'individu et l'environnement, et définissant les nouveaux concepts du handicap, est engagée. Le handicap ne doit pas être défini par les caractéristiques individuelles des personnes, mais plutôt par l'ensemble des limitations physiques ou socioculturelles faisant obstacle à la citoyenneté des personnes handicapées. En ce qui concerne les mises en garde avancées par Rossignol

concernant l'absence de définition des concepts de la classification, nous verrons que ces recommandations ont été prises en compte de manière parcellaire dans l'élaboration de la CIF.

3.1.1.2 2001 - International Classification of Functioning Disability and Health

En 1995, l'OMS engage un processus de révision de la CIH, afin que la nouvelle classification rende davantage compte, non seulement du rôle de l'environnement, mais également « de l'expérience humaine face à un problème de santé, dans sa complexité individuelle et sociale » (BARRAL, 2007 : 240). Le handicap devient une question publique et une affaire collective et ne relève plus uniquement de spécialistes de la santé. Contrairement à la CIH, élaborée à partir des travaux d'experts institués du handicap (presque exclusivement des médecins), l'élaboration de la CIF fait intervenir divers acteurs du champ du handicap. Les personnes handicapées elles-mêmes sont sollicitées, de même que des éducateurs, sociologues, représentants associatifs, dans la rédaction de cette nouvelle version. La CIF fait entrer le concept du handicap dans un paradigme interactionniste entre la personne et l'environnement. Dans l'introduction à la CIF, la santé est distinguée à travers deux composantes : les *domaines de la santé* tels que la vision, l'audition, la marche, l'apprentissage et la mémoire ; et les *domaines connexes de la santé*, comme la mobilité, l'éducation, les interactions en société. Les frontières entre ces deux composantes restent difficiles à appréhender et le texte n'apporte pas d'indication quant aux limites de chacune des composantes. Une des nouveautés de cette classification concerne également les personnes représentées par la CIF :

> « Un malentendu largement répandu consiste à penser que la CIF ne concerne que les personnes handicapées : en fait elle concerne *tout un chacun*. Les états de santé et les états connexes de la santé, à quelque pathologie qu'ils se réfèrent, peuvent être décrits au moyen de la CIF. En d'autres termes, la CIF est d'application universelle » (OMS, 2007 : 7).

Les auteurs de la classification écartent l'idée d'une *attention spéciale* portée aux personnes dites handicapées, au profit d'une attention universelle portée à tous (CHAPIREAU, 2001 : 43). La CIF est constituée de deux parties, comprenant chacune deux composantes:

Partie 1 **Fonctionnement et handicap**		**Partie 2** **Facteurs contextuels**	
a)	Fonctions organiques et Structures anatomiques	a)	Facteurs environnementaux
b)	Activités et Participation	b)	Facteurs personnels

Tableau 2 : CIF - parties et composantes

Chacune des composantes peut être exprimée en termes *positifs* : intégrité fonctionnelle et structurelle, activité, participation, ou en termes *négatifs* : déficience, limitation de l'activité, restriction de la participation. Chaque composante (a, b, c ou d) est faite de différents domaines, à l'intérieur desquels sont regroupées des catégories, qui sont les unités permettant la classification. La classification se réfère en fait à des codes numériques traduisant les différents domaines, catégories et composantes.

Dans la version pour enfant et adolescents de la CIF (CIF-EA), des études de cas sont présentées afin d'aider les utilisateurs de la classification chargés d'évaluer les troubles. Des questions générales doivent au préalable permettre d'identifier « tous les problèmes relevés dans la description du cas. L'utilisateur peut ensuite […] assigner des codes CIF-EA sur la base des informations disponibles sur l'enfant » (OMS, 2007 : xxiv).

1. L'enfant ou l'adolescent présente-t-il des problèmes au niveau des fonctions organiques ?
2. L'enfant ou l'adolescent a-t-il des problèmes au niveau d'un organe, d'un membre ou d'autres structures du corps ?
3. L'enfant ou l'adolescent a-t-il des problèmes pour exécuter des tâches ou des actions ?
4. L'enfant ou l'adolescent a-t-il des problèmes pour s'impliquer dans des situations de la vie propres à son âge ?
5. Y a-t-il des facteurs environnementaux qui restreignent ou facilitent le fonctionnement de l'enfant ou de l'adolescent ?

La démarche d'introduction à l'évaluation des troubles est fragilisée par l'absence d'indications concernant ce qui doit être entendu par « problèmes pour exécuter des tâches », ou encore « problèmes pour s'impliquer dans des situations de la vie propres à son âge ». Il nous semble nécessaire, au vu de la globalisation de la CIF à échelle internationale, de consacrer un chapitre *pré*-introductif à la relativité des évaluations menées par les utilisateurs de la CIF, ainsi qu'à la subjectivité des critères de « norme ». La CIF est en effet conçue en tant qu'outil utilisant un « langage commun normalisé permettant aux représentants de diverses disciplines et spécialistes scientifiques de communiquer sur la santé et les soins de santé dans le monde entier » (OMS, 2007 : 3). Ce langage normalisé rend difficilement évaluables un certain nombre de critères. Nous prenons l'exemple des *problèmes pour s'impliquer dans des situations propres à l'âge de l'enfant*. De quelles situations est-il question ? La question de l'âge adapté à certaines situations ne relève-t-elle pas d'une subjectivité propre à chaque évaluateur ? Comment évaluer ce critère ? Nous partageons en ce sens les propos de Roland Gori à propos de ces *grilles normatives* :

> « La plupart de ces grilles se réfèrent à la norme. […] Le terme de "norme" désigne non seulement ce qui a une grande fréquence, ce qui est conforme à la moyenne, […]

mais il désigne aussi ce qui prescrit un modèle de conduite, une manière idéale de se comporter ou de régler une affaire conformément à des jugements de valeur établissant une partition entre ce qui est sain/licite et ce qui est malsain/illicite, entre ce qui est bien et ce qui est mal » (GORI, 2014 :146).

Le développement des études de cas, proposées pour illustrer les possibilités concrètes d'évaluation par la CIF (version pour enfants et adolescents), vient nourrir cette standardisation normative.

3.1.1.3 L'application de la CIF à travers une étude de cas

La CIF-EA propose trois études de cas, qui viennent illustrer l'utilisation de la classification et plus particulièrement les *codes* applicables à chacune des études de cas. Le vocabulaire employé tout au long de la classification donne une première indication de l'approche normative de la CIF. Nous présentons l'étude de cas d'une fillette de trois ans ayant « de fréquentes infections des voies respiratoires supérieures et des oreilles, ce qui semble avoir eu des conséquences sur son audition » (OMS, 2007 : xxiv). Le lecteur est invité à « examiner le cas et à identifier les codes qui reflètent les problèmes caractéristiques ». Par cette lecture, nous verrons se dessiner une orientation vers un modèle de conduite et une manière idéale de se comporter (GORI, 2014).

Étude de cas : Une fillette de 3 ans

C. est une fillette de 3 ans qui est née après une grossesse sans incident. Elle a des antécédents cardiaques congénitaux qui ont été corrigés par deux interventions chirurgicales au tout début de sa vie. Elle continue à avoir de fréquentes infections des voies respiratoires supérieures et des oreilles, ce qui semble avoir eu des conséquences sur son audition.

C. et sa mère vivent dans un appartement au centre d'une grande ville et bénéficient de soins médicaux dans un des hôpitaux de la ville. Le père de C. est parti très peu de temps après sa naissance et ne les aide pas financièrement. C'est une voisine qui s'occupe de C. la journée, pendant que sa mère travaille dans un magasin du quartier. Quand sa mère travaille le week-end, C. reste chez sa grand-mère avec d'autres enfants. C. est une enfant sérieuse qui ne sourit ni ne rit facilement. Elle passe la plupart de son temps à jouer seule à des jeux simples avec des objets et n'a pas beaucoup d'interactions avec les autres enfants. Elle aime les choses qui font du bruit en les poussant ou les tirant et joue avec pendant de longs moments. À part çà, elle est facilement distraite. Quand son attention n'est pas occupée, elle a tendance à se balancer. Elle a commencé à marcher seulement il y a trois mois et n'est pas capable de monter un escalier sans que quelqu'un lui donne la main. Elle a un vocabulaire d'environ 20 mots qui sont intelligibles comme "à moi", "encore", "cube", "jus", et un vocabulaire plus large qui n'est pas intelligible. S'asseoir sur les genoux de sa mère pour qu'elle lui lise une histoire est une de ses activités préférées. Elle pointera les images qui lui sont familières mais a des difficultés à apprendre les noms des objets sur les images. Fréquemment, quand on l'appelle par son nom, elle ne répond pas et ne

> semble pas souvent consciente du fait qu'il y a autour d'elle des gens qui parlent. La raison de ces comportements n'est pas claire mais peut être due à une perte d'audition liée à ses fréquentes infections des oreilles. Une évaluation effectuée lorsqu'elle avait 24 mois a révélé que son niveau de développement était équivalent à celui d'une enfant de 17 mois. Un retard particulier au niveau de la réception et de l'expression du langage était évident. Une évaluation auditive a révélé une perte d'audition bilatérale légère (OMS, 2007 : xxiv).

Avant même d'analyser les « codes applicables », nous nous interrogeons sur le développement de l'étude de cas et notamment de certaines caractéristiques perçues comme *posant problème*, le lecteur étant invité à « identifier tous les problèmes relevés dans la description du cas » avant de procéder à l'application des codes correspondant aux troubles (OMS, 2007 : xxiv).

C. est une enfant sérieuse qui ne sourit ni ne rit facilement

Cette mention est censée guider l'utilisateur de la CIF et semble confirmer que C. est une enfant qui ne se comporte pas *normalement*, puisqu'elle « ne sourit et ne rit pas facilement ». La CIF fait ici référence au code d7100 de la composante *Activités et participations* : « chaleur et respect », dans les « interactions de base avec autrui »[105]. Nous présentons les différents codes associés au profil *problématique* et donc *pathologique* de C. à la suite de ce paragraphe. Le fait même de mentionner cette phrase indique que le comportement qualifié de *sérieux* de C. pose problème et n'est pas conforme à la norme voulue par le classement, puisque sont répertoriés ici les indicateurs possibles de troubles expliquant la pathologie de cette petite fille.

C. passe la plupart de son temps à jouer seule à des jeux simples

Les jeux auxquels C. joue seule ne sont pas répertoriés, mais décrits et évalués comme *simples*, ce jugement étant laissé à l'appréciation de l'évaluateur. De plus, C. est facilement distraite, mais il n'est pas possible de savoir si un/des contexte(s) en particulier viennent engager ces distractions.

C. a un vocabulaire d'environ 20 mots qui sont intelligibles.

Il serait utile de préciser que le *vocabulaire intelligible* dont il est question concerne la langue française vocale. Qu'en serait-il de la langue des signes, si C. l'apprenait ? La notion de langage est ici restreinte au langage vocal, alors même que l'étude de cas porte sur une petite fille ayant été diagnostiquée avec une *perte d'audition bilatérale légère*. Nous soulignons que la langue des signes est pourtant répertoriée au sein de la classification (sous l'appellation

[105] Nous renvoyons le lecteur au Tableau 7 : Le code « Interactions de base avec autrui » dans la CIF, p.116.

langage des signes) au sein du code *Communication*. Dans cette étude de cas, le type de communication évalué n'est pas précisé et sous-entend un répertoire langagier vocal de 20 mots intelligibles. Il serait utile d'approfondir le développement des différentes possibilités de communication et leur maîtrise par C., afin d'offrir une étude de cas tenant compte de la diversité des modes de communication pour les enfants sourds : oral-vocal, LPC, langue des signes, français signé, lecture labiale notamment.

Un retard particulier au niveau de la réception et de l'expression du langage était évident.

Ici encore, nous soulignons la nécessité d'élargir cette analyse aux autres modes de communication, qui sont peut-être connus de C. et qui permettraient de comprendre ici si le retard dont il est question est lié à la forme inadaptée du canal de communication évalué, ou à d'autres facteurs associés, parfois présents dans le cas d'une surdité.

C. a des difficultés à apprendre les noms des objets sur les images.

Selon quels critères cet *apprentissage* est-il mesuré ? Ne pourrait-il pas s'agir d'une difficulté à restituer vocalement les noms, et non à les apprendre ? Le manque de prise en compte de la diversité des modes de communication nous semble induire des codes spécifiques à attribuer aux troubles de C., qui peuvent révéler un diagnostic hâtif. Nous proposons de développer, dans cette étude de cas, la question de la maîtrise de la langue, à travers d'autres modes de communication que l'oral-vocal, afin de contextualiser plus précisément les *retards* de langue, et le retard de *développement* de C. Ces différents points rendent compte d'une certaine fragilité du récit, ou du moins d'une orientation particulière, centrée sur la perte d'audition et impliquant une application des codes guidée par la nécessité d'une réhabilitation auditive, sans que ne soit questionnée la possibilité de l'apprentissage de la langue des signes.
Les *codes* suivants sont appliqués par les concepteurs de la CIF-EA, pour traduire les *problèmes* de C., présentés dans l'étude de cas :

> En référence aux cinq questions définies plus haut, les problèmes que présente cette enfant renvoient à des **codes des Chapitres 1, 2, 4 et 7** de la composante Fonctions organiques. Pour les Activités et la Participation, les codes applicables se trouveraient dans les **Chapitres 1, 3, 4, 7 et 8**. Les codes qui définissent la nature des obstacles et des facilitateurs dans la situation de cette enfant incluraient certains de ceux qu'on trouve dans les **Chapitres 1 et 3** de la composante Facteurs environnementaux.

Aucune autre indication n'est apportée concernant le cas de cette fillette de trois ans. Le caractère exclusif de cette évaluation pourrait et devrait à notre sens être nuancé. Les spécificités (être sérieuse et ne pas sourire facilement par exemple), diagnostiquées comme

des *problèmes*, que présente cette enfant, pourraient éventuellement renvoyer à certains codes exposés ci-dessus, mais ne sont pas exclusivement liés à ces derniers.

Nous présentons les codes développés dans la CIF-EA pour cette étude, afin de mieux comprendre la catégorisation et de permettre une analyse de certaines de ces codifications. Chacun des codes mentionnés dans le paragraphe cité ci-dessus, attribués au cas de C., sont développés dans ce tableau, puis détaillés, pour les plus pertinents, dans les tableaux qui suivent et qui correspondent, à la manière d'un entonnoir, à des niveaux toujours plus précis de codification de cette étude de cas. Pour cette raison, nous présentons les premiers tableaux succinctement, et nous nous concentrons sur l'analyse approfondie des codes, aux niveaux les plus avancés de la classification.

PARTIE 1 FONCTIONNEMENT ET HANDICAP
Composante Fonctions organiques
Ch. 1 : Fonctions mentales
Ch. 2 : Fonctions sensorielles
Ch. 4 : Fonctions des systèmes cardio-vasculaire, hématopoïétique, immunitaire et respiratoire
Ch. 7 : Fonctions de l'appareil locomoteur et liées au mouvement
Composante Activités et Participation
Ch. 1 : Apprentissage et application des connaissances
Ch. 3 : Communication
Ch. 4 : Mobilité
Ch. 7 : Relations et interactions avec autrui
Ch. 8 : Grands domaines de la vie
PARTIE 2 FACTEURS CONTEXTUELS
Composante Facteurs environnementaux (nature des obstacles et facilitateurs)
Ch. 1 : Produits et systèmes techniques
Ch. 3 : Soutiens et relations

Tableau 3 : Les composantes de la CIF-EA retenues dans l'étude de cas de C.

Ce tableau général, présentant les codes attribués au cas de C., nous permet à présent d'analyser l'étude de cas à travers certains chapitres particuliers, dont l'évaluation porte selon nous sur des appréciations difficiles à concevoir de manière objective, par les seules caractéristiques *positives* et *négatives*, qui sont les mesures d'analyse retenues dans la CIF. Les chapitres suivants nous interpellent dans leur appellation : *Apprentissage et application des connaissances* / *Communication* / *Relation avec autrui* / *Grands domaines de la vie* / *Soutiens et relations*. La classification à deux niveaux[106] de la CIF permet d'en savoir plus sur l'organisation de la codification et sur les critères retenus pour l'évaluation. Nous présentons

[106] La classification à deux niveaux comprend un niveau supplémentaire par rapport au tableau présenté ci-dessus.

une partie des critères composant le deuxième niveau, la totalité étant disponible à la lecture de la CIF-EA (2007).

COMPOSANTE ACTIVITES ET PARTICIPATION
Ch. 1 : Apprentissage et application des connaissances
Perceptions sensorielles intentionnelles : Regarder / écouter / autres
Apprentissage élémentaire : Copier / Obtenir des informations / Acquérir le langage / Apprendre à lire / Apprendre à calculer / Acquérir un savoir-faire
Appliquer des connaissances : Penser / Lire / Écrire / Prendre des décisions
Ch. 3 : Communication
Recevoir des messages - parlés / non verbaux / en langage des signes / écrits
Produire des messages - parler / chanter / en langage des signes
Ch. 7 : Relation avec autrui
Interactions générales – de base / complexe / autres relations
Relations particulières – avec des étrangers / formelles / sociales informelles / familiales / intimes / autres relations
Ch. 8 : Grands domaines de la vie
Éducation – informelle / préscolaire / scolaire
Travail et emploi - obtenir et garder un emploi / emploi rémunéré / emploi non rémunéré
Vie économique – autosuffisance économique / engagement dans le jeu / transactions économiques complexes
COMPOSANTE FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX
Ch. 3 : Soutiens et relations
Famille proche / famille élargie / amis / personnes en position d'autorité / personnes en position de subordination / professionnels de santé / animaux domestiques

Tableau 4 : Les chapitres retenus dans l'étude de cas de C.

Ce deuxième niveau permet de spécifier ce qui doit être entendu pour chacun des chapitres et de présenter les codes (à l'intérieur des chapitres) attribués à l'étude de cas. Plusieurs codes nécessitent selon nous une attention particulière, notamment au sein du chapitre *Apprentissage et application des connaissances* : comment en effet évaluer la faculté de *penser* ou encore de *prendre des décisions* ? Quels sont les critères retenus pour l'évaluation de l'*acquisition du langage* ? Qu'en est-il de ceux qui concernent la réception des *messages en langage des signes* ? Le chapitre 7, relatif aux *relations avec autrui* questionne également sur la distinction opérée entre *relations de base* et *relations complexes*. Qui sont les *étrangers* mentionnés dans les relations particulières ? En ce qui concerne les *grands domaines de la vie*, en quoi le fait d'*obtenir et garder un emploi* peut-il être révélateur d'un fonctionnement déviant ou non, dans un contexte où le taux de chômage en France s'établit à presque 10% de la population active[107] ?

[107] « Le taux de chômage en France s'établit à 9,6% de la population active au premier trimestre 2017 ». Ces chiffres sont issus d'une enquête de l'INSEE (Institut national de la statistique et des études économiques) au premier trimestre 2017 : https://www.insee.fr/fr/statistiques/2851776.

Nous soulignons que la langue des signes est présente dans cette classification en tant que moyen de communication, mais sous l'appellation *langage des signes*, ce qui révèle un décalage de traduction ou un manque de connaissances du domaine de la surdité et de la reconnaissance de la langue des signes en tant que langue à part entière en France. La version originale de la CIF, en anglais, fait en effet mention de la *formal sign language*, sans qu'une interprétation du statut de la langue soit possible. Cette précision est importante car elle révèle le caractère, à notre sens problématique, d'une globalisation de la classification internationale du fonctionnement. En effet, si l'objectif de la CIF est de permettre une utilisation universelle (à travers le monde entier) de la classification, la diversité des politiques relatives au handicap au sein des pays empêche selon nous une lecture et un usage universels de cet outil. En France, la langue des signes a été reconnue en tant que langue à part entière depuis la loi de 2005, mais cette reconnaissance est loin d'être universelle, ce qui peut se traduire par une prise en compte plus ou moins importante du code *formal sign language* et une traduction approximative selon les pays. Il nous semble utile d'insister davantage dans la CIF, sur le caractère individuel des politiques relatives au handicap, qui impliquent nécessairement une lecture particulière par les utilisateurs de la classification, et donc des usages particuliers. Ce point que nous soulignons ne remet pas en cause l'avancée que constitue la mise en place de la classification, mais vient insister sur le caractère nécessairement particulier de son usage. Si la CIF vise une lecture commune et universelle, son usage doit être revendiqué et valorisé comme étant lié au particularisme des politiques du handicap mises en place dans chaque pays.

Un dernier niveau, au sein du tableau de classification des troubles de C., permet de développer les codes présents dans les chapitres que nous venons de présenter et qui représentent les niveaux supérieurs du tableau. Le détail de certaines des codifications rend compte du caractère parfois aléatoire de l'évaluation des critères *positifs* ou *négatifs* dans la classification et pour cette étude de cas. Nous nous concentrons dans le chapitre 1, sur les codes *penser* et *prendre des décisions* et dans le chapitre 7, sur les codes *interactions de base avec autrui*, et *interaction complexe avec autrui*.

Ch. 1 : Apprentissage et application des connaissances	
Code d163 : Penser	
Formuler et manipuler des idées, des concepts et des images, en poursuivant un but défini ou non, seul ou en compagnie d'autres personnes, avec des activités de pensée comme "faire semblant", jouer avec des mots, inventer des histoires, démontrer un théorème, jouer avec des idées, brasser des idées, réfléchir, méditer, penser, spéculer et envisager.	
Faire semblant	S'investir dans des activités de "faire semblant" qui incluent des personnes, des endroits, des choses ou des événements imaginaires.
d1630	
Spéculer	Manipuler des idées, des concepts ou des images en devinant ou en faisant des suppositions sur la base de faits ou d'informations incomplètes.
d1631	
Faire des hypothèses	Manipuler des idées, des concepts ou images qui font appel à la pensée abstraite, émettre des suppositions ou tester des faits non prouvés.
d1632	
Penser	Autres formes précisées ou formes non précisées
d1638 et d1639	

Tableau 5 : le code « Penser » dans la CIF

La faculté de *penser* est définie notamment par la formulation et la manipulation individuelle ou collective d'idées, concepts et images. Quatre caractéristiques sont attribuées à cette activité : « faire semblant », spéculer, faire des hypothèses et toute autre forme liée à la faculté de penser. Si nous n'avons pas pour ambition de tenter de définir ici ce que représente la faculté de penser, il nous apparaît préoccupant qu'une classification internationale se donne pour objectif de codifier, et qui plus est de manière aussi restreinte, la large palette des approches liées à la faculté de penser, à des fins normatives. Les activités de « faire semblant » ne sont pas définies, pas plus que celle de « jouer avec des idées », ce qui révèle des approximations importantes dans les définitions apportées par la CIF et la CIF-EA. Plutôt que de tenter de codifier la faculté de *penser* à travers quatre critères (dont celui de *penser*), il nous semble préférable de limiter l'analyse des troubles sur des codes plus « pragmatiques », tels que les compétences en lecture et écriture, qui sont eux aussi présents dans le chapitre *Apprentissage et application des connaissances*. La classification entend également évaluer les personnes sur leur capacité à *prendre des décisions*, sans qu'aucun critère ne soit cette fois retenu

Ch. 1 : Apprentissage et application des connaissances
Code d177 : Prendre des décisions
Faire un choix entre diverses options, mettre en œuvre l'option choisie et évaluer les conséquences de ce choix, comme choisir et acheter un article particulier, décider d'entreprendre une tâche parmi toutes celles qu'il était possible d'entreprendre.

Tableau 6 : Le code « Prendre des décisions » dans la CIF

La simple définition d'un choix entre différentes options, puis la mise en œuvre de l'option choisie et l'évaluation des conséquences de ce choix – morales, pratiques ? – permettrait l'évaluation *positive* ou *négative* de ce code. L'analyse du code *interactions, de base et complexes, avec autrui* révèle également une normalisation des attitudes, jugées à travers « le respect des convenances ».

Ch. 7 : Relation avec autrui	
Code d710 : Interactions de base avec autrui	
Avoir des relations avec d'autres personnes en fonction de diverses situations et **dans le respect des convenances**, comme faire preuve de respect ou d'estime quand il le faut, ou avoir des égards pour autrui.	
Chaleur et respect	Manifester et réagir aux marques d'inquiétude, de sympathie, de respect et d'estime en fonction de diverses situations et **dans le respect des convenances**.
d7100	
Gratitude	Manifester et réagir aux marques de satisfaction et d'appréciation en fonction de diverses situations et **dans le respect des convenances**.
d7101	
Tolérance	Faire preuve et réagir aux marques de compréhension et d'acceptation de certains comportements en fonction de diverses situations et **dans le respect des convenances**.
d7102	
Critique	Manifester et réagir aux expressions d'opinions différentes ou aux désaccords, explicites ou implicites, en fonction de diverses situations et **dans le respect des convenances**.
d7103	
Conventions sociales	Réagir **de manière appropriée** aux conventions sociales qui peuvent se manifester dans la vie de relation.
d7104	
Initier des interactions sociales	Initier des échanges sociaux réciproques et y réagir de manière appropriée.
d71040	
Maintenir des interactions sociales	Réguler son comportement pour maintenir des échanges sociaux.
d71041	
Autres conventions sociales	
d71048 et d71049	
Contact physique	Engager et réagir au contact physique avec autrui selon les circonstances et **dans le respect des convenances**.
d7105	
Différencier des personnes familières	Réagir de manière différentielle vis-à-vis des individus, comme tendre les bras vers la personne familière en la différenciant des personnes que l'on ne connaît pas.
d7106	
Autres	
d7108 et d7109	

Tableau 7 : Le code « Interactions de base avec autrui » dans la CIF

Les interactions qualifiées « de base » avec autrui sont caractérisées par huit spécificités, parmi lesquelles la *chaleur et le respect*, la *tolérance*, la *critique*, les *conventions sociales*, et jusqu'aux *contacts physiques*, considérés comme révélateurs de bonne conduite. Une personne ne réagissant pas et n'engageant pas de contact physique *dans le respect des convenances* – non définies – serait considérée comme ayant des troubles du *fonctionnement*, car chacune de ces spécificités doit pouvoir être évaluée en fonction d'un attribut *positif* ou *négatif*. Comment alors mesurer la chaleur et le respect d'une personne de manière positive ou négative ? Il nous semble que ce jugement, profondément subjectif, doit être laissé à l'appréciation de chacun, et non codifié au sein d'une classification. Chacun de ces qualificatifs est évalué selon le critère du *respect de la convenance*, sans qu'aucune indication ne soit par ailleurs apportée. Par cette grille, C. peut être évaluée de manière négative sur ses interactions avec autrui, puisqu'il est dit de cette petite fille sérieuse de trois ans qu'elle « ne sourit et ne rit pas facilement ». L'analyse par la CIF indique que le code d710 : *Interactions de base avec autrui* pose un *problème* dans le cas de C. Les codes d7100 « chaleur et respect » et d7101 seront évalués comme *négatifs* par certains utilisateurs de la classification,

C. ne sachant pas selon cette grille « manifester et réagir aux marques d'inquiétude, de sympathie, de respect et d'estime en fonction de diverses situations et dans le respect des convenances », ou « manifester et réagir aux expressions d'opinions différentes ou aux désaccords, explicites ou implicites, en fonction de diverses situations et dans le respect des convenances ». Nous présentons finalement le code d720 (bien que de nombreux autres items présents dans la classification réclament selon nous une attention particulière) : *Interactions complexes avec autrui* à titre indicatif, afin de mesurer l'écart considéré entre des interactions dites « de base » et des interaction dites « complexes », caractérisées par une *maîtrise de ses émotions*, de ses *pulsions*, de son *agressivité verbale* entre autres, sans que là non plus ne soit développée ou définie la notion de « maîtrise » pourtant omniprésente au sein de cette grille.

Ch. 7 : Relation avec autrui	
Code d720 : Interactions complexes avec autrui	
Entretenir et maîtriser les relations avec autrui selon les circonstances et dans le respect des convenances, comme maîtriser ses émotions et ses pulsions, maîtriser son agressivité verbale et physique, agir de manière indépendante dans les relations sociales, et agir selon les règles et conventions sociales.	
Nouer des relations d7200	Entamer et poursuivre des relations avec autrui, pour une courte ou une longue période, selon les circonstances et dans le respect des convenances, comme se présenter, établir des relations amicales ou professionnelles, amorcer une relation qui peut devenir durable, amoureuse ou intime.
Mettre fin à des relations d7201	Mettre un terme à une relation, en fonction des situations et dans le respect des convenances, comme mettre un terme à une relation temporaire à la fin d'une visite, ou à une relation plus ancienne avec des amis lorsqu'on déménage, avec des collègues de travail, des collègues professionnels, des fournisseurs de services, et des relations amoureuse ou intimes.
Maîtriser son comportement dans ses relations avec autrui d7202	Maîtriser ses émotions et ses pulsions, son agressivité verbale ou physique dans ses relations avec autrui, selon les circonstances et dans le respect des convenances.
Avoir des relations avec autrui conformes aux règles sociales d7203	Agir de manière indépendante dans ses relations et se conformer aux conventions sociales régissant le rôle de chacun, sa position ou toute autre marque de statut social dans ses relations avec les autres.
Préserver l'espace social d7204	Être conscient et préserver entre soi-même et les autres une distance qui soit adaptée aux circonstances, aux conventions sociales et aux convenances.
Autres interactions complexes avec autrui d7208 et d7209	

Tableau 8 : Le code « Interactions complexes avec autrui » dans la CIF

En intégrant l'environnement dans les critères d'évaluation du handicap, la CIF a permis une avancée considérable dans la prise en compte de l'aspect social, pour la mesure des déficiences. Néanmoins, si la CIF engage une réflexion nécessaire autour du handicap, selon un modèle interactionniste introduisant la relation entre l'environnement et l'individu, son objectif visant un langage uniformisé et normalisé, afin de permettre de « communiquer sur la santé et sur les soins de santé dans le monde entier », révèle un manque de prise en compte de la diversité des environnements et des sociétés destinées à faire usage de cette classification.

Les codes issus de la composante *Activité et Participation* sont particulièrement relatifs à l'environnement dans lequel la personne handicapée évolue, contrairement par exemple aux codifications de la composante *Fonctions organiques et structures anatomiques*. Ainsi, l'exemple de C., petite fille sérieuse qui ne sourit et ne rit pas facilement, permet de mettre l'accent sur les différentes interprétations d'une interaction « de base », considérée comme problématique, voire pathologique et sur une certaine approche des contacts humains, où la chaleur d'une interaction se traduit notamment par des sourires ou des rires. Le code d7105, relatif aux contacts physiques en est un autre exemple. Nous soulignons pour terminer que la composante *facteurs personnels* ne retient aucun critère et n'est pas du tout développée, contrairement aux autres composantes de la CIF, ce qui limite considérablement son usage.

Créée pour permettre un langage commun du « fonctionnement » du corps humain à travers tous les pays ayant participé à sa mise en place, la CIF – construite sur un modèle semblable à la CIH de 1980 – constitue une évolution extrêmement favorable dans la compréhension des troubles du fonctionnement et le partage d'expériences professionnelles dans le domaine du fonctionnement du corps humain, à travers le monde, par un langage *commun* : « Le but ultime poursuivi avec la CIF est de proposer un langage uniformisé et normalisé ainsi qu'un cadre pour la description des états de la santé et des états connexes de la santé »[108]. La prise en compte affirmée de l'environnement et du rôle social dans la situation de handicap révèlent quant à eux une orientation davantage anthropologique dans la constitution de la classification, qui, par son caractère international, permet une base de réflexion et une sensibilisation importante sur les caractéristiques du handicap au sein des pays ayant ratifié la CIF. Nous rappelons que la CIF n'est pas une classification des personnes handicapées, mais une classification des dimensions qui permettent de décrire les situations relatives au fonctionnement humain et aux restrictions qu'il peut subir. « Elle repose sur l'idée que tout le monde a été, est ou sera handicapé, de sorte que les politiques du handicap ne sont pas des politiques en faveur d'un groupe minoritaire, mais en faveur de tous » (SYMEONIDOU, 2014 : 1268). En ce sens, la CIF ne repose pas sur un modèle exclusif individuel et déficitaire qui tend à « placer tout un chacun sur une ligne imaginaire entre la pleine santé et le handicap » (VANDERSTRAETEN, 2015 : 101), mais sur l'intégration des modèles individuel et social. Décrite comme un modèle « biopsychosocial », elle comporte à la fois des catégories liées à l'organisme (fonctions organiques et structures anatomiques) et des composantes

[108] http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/81988/1/9789242547320_fre.pdf

sociales (activité et participation et facteurs environnementaux) et constitue une évolution positive par rapport à la classification du handicap de 1980, pourtant axée au départ sur la volonté affirmée d'une orientation environnementale du handicap, mais dont la classification finale avait évacué un certain nombre des recommandations de son concepteur, Philip Wood[109].

> « La CIF repose sur l'intégration de ces deux modèles antagonistes. Pour prendre acte de l'intégration des différentes représentations du fonctionnement, on a utilisé une approche « biopsychosociale ». La CIF tente donc de réaliser une synthèse qui offre une image cohérente des différentes perspectives sur la santé, qu'elles soient biologique, individuelle ou sociale »[110].

Ces avancées, qui concernent les représentations autour du handicap, sont néanmoins à contraster au regard de l'application de la CIF dans le champ particulier de la surdité, que nous avons analysée à travers une étude de cas proposée dans la CIF-EA, à destination des enfants et des adolescents. Le caractère normatif de certains « codes », applicables à des troubles de l'interaction (chaleur et respect, gratitude, tolérance, critique…), évalués selon un barème « positif » ou « négatif », questionnent et nécessitent une réflexion sur un usage particulier et adapté à chacune des situations rencontrées, dans des contextes eux aussi particuliers et associés notamment à la diversité des politiques du handicap, de l'accessibilité et de l'inclusion mises en place dans chacun des pays utilisant la CIF. Le caractère « neutre » de la classification et la grille des facteurs environnementaux, listée de manière apparemment exhaustive, qui laisse peu de place à une analyse de la situation observée et à des écarts à la norme, nous semblent poser un certain nombre de problèmes pour une application pourtant qualifiée comme possible « au cas par cas » et en « contexte » :

> « La CIF adopte une position neutre par rapport à l'étiologie et permet aux chercheurs d'inférer les causes des situations qu'ils observent à l'aide des méthodes scientifiques appropriées. Pour autant, la démarche adoptée ici diffère aussi de celle des « déterminants de la santé » ou des « facteurs de risque ». Pour permettre d'étudier les déterminants de la santé ou les facteurs de risque, la CIF comprend une liste de facteurs environnementaux qui permettent de décrire le contexte dans lequel vit chaque individu »[111].

Afin de palier les aspects problématiques de ce caractère globalisant, il pourrait être envisageable de créer une classification à deux niveaux : un niveau lié à un langage commun, permettant l'échange et le partage des expériences entre les différents professionnels, et un

[109] Cf. chapitre 3.1.1.1 : "1980 - International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps", p.102.
[110] http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/81988/1/9789242547320_fre.pdf
[111] http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/81988/1/9789242547320_fre.pdf

niveau nécessairement particulier et associé aux politiques du handicap en place dans chacun des pays, qui devrait selon nous être mentionné explicitement, afin de ne pas figer certains « codes », mentionnés par exemple dans l'étude de cas que nous avons présentée, selon une orientation culturelle dépendante des représentations de certains rédacteurs de la classification. La révision de la CIH à une échelle internationale, qui aboutit à la création de la CIF, constitue néanmoins une mobilisation internationale considérable et opère des bouleversements conceptuels nationaux en terme de politique du handicap et notamment en France par la création de la loi handicap de 2005 (BARRAL, 2008 : 96).

3.1.1.4 Évolution en France : la loi handicap du 11 février 2005

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées s'inscrit dans l'évolution internationale du handicap engagée par la révision de la CIH. Ainsi, malgré la distance des milieux associatifs et politiques français à l'encontre d'une évolution de la « gestion » du handicap, « les contributions françaises sollicitées pour la préparation de la CIF ont progressivement permis la pénétration des nouveaux modèles conceptuels » (BARRAL, 2008 : 100). Cette pénétration est rendue visible par les termes présents au sein de la loi handicap de 2005, inscrits en référence au vocabulaire présent au sein du modèle de la CIF : « altération de fonction », « limitation d'activité », « restriction de participation », « environnement ». Pourtant, selon Barral (2008), le choix de l'ordre des mots réintroduit la notion de handicap en tant que déficience et limite son évolution dans un cadre conceptuel environnemental. Cet ordre :

> – « réintroduit la déficience comme cause princeps du handicap : "En raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou trouble de santé invalidant". Ainsi, la dimension diagnostique, médicale, est toujours à l'ordre du jour, comme l'est le guide-barème pour l'évaluation des déficiences et incapacités des personnes handicapées[112], dont la révision en fonction de la CIF n'est apparemment toujours pas envisagée ;
>
> – exonère l'environnement de toute responsabilité dans une situation de handicap alors que le propre précisément d'une situation de handicap est d'être l'espace même de l'interaction entre une personne et son contexte environnemental. Le fait qu'une personne à un moment donné, dans un environnement donné, soit limitée dans la réalisation d'une activité requiert de rechercher si la difficulté à réaliser l'activité en question tient à une incapacité de la personne et/ou à la nature handicapante ou insuffisamment facilitatrice de l'environnement » (*Ibid*).

[112] Cf. chapitre 3.2.1.1 : "Le guide-barème pour l'évaluation des déficiences", p.133.

Ce lien entre la CIF et la loi de 2005, malgré une interprétation davantage orientée autour de la déficience, constitue une avancée considérable sur le plan de l'accompagnement des personnes handicapées à travers cinq domaines principaux : la compensation, la scolarité, l'emploi, l'accessibilité, les Maisons départementales des personnes handicapées (RELIANCE [nom de l'auteur absent], 2006 : 81). Nous nous concentrons sur les domaines de l'accessibilité et de la scolarisation, qui constituent les aspects principaux de ce travail de recherche. Le domaine des Maisons départementales des personnes handicapées (MDPH) est lui approfondi au chapitre « Fonctionnement des MDPH en France »[113]. En ce qui concerne la scolarisation, cinq évolutions majeures sont apportées par le texte de loi : le *droit à l'école*, qui reconnaît la responsabilité de l'éducation nationale à l'égard de tous les enfants et adolescents[114] ; le principe de proximité qui implique que *l'établissement scolaire le plus proche du domicile constitue l'établissement de référence de l'enfant* : « C'est seulement avec l'accord de ses parents ou de son représentant légal qu'il [l'enfant] peut être inscrit dans une école ou un établissement scolaire autre que cet établissement de référence, s'il a besoin d'un dispositif qui n'existe pas dans l'établissement le plus proche » (*Ibid.* : 86). Le chapitre d'analyse des entretiens menés auprès des parents entendants montre pourtant que malgré les préconisations de la loi, dans les faits, certaines écoles de proximité refusent de scolariser les élèves sourds, les parents doivent alors se tourner vers d'autres établissements[115]. La troisième évolution concerne *le droit de bénéficier d'un accompagnement adapté*, par la présence d'AVS, interprètes, codeurs et d'un accompagnement par des professionnels médicaux et para-médicaux (orthophonistes, psychologues, psychomotriciens notamment) ; la loi instaure également un *suivi personnalisé* pour garantir la cohérence et la continuité du parcours scolaire, à travers le *projet personnalisé de scolarisation*[116]. Ce projet « coordonne le déroulement de la scolarité et l'ensemble des actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales, qui viennent compléter la formation scolaire et sont nécessaires pour assurer la cohérence et la continuité du parcours scolaire. Les parents sont étroitement associés à l'élaboration du projet personnalisé de l'enfant ainsi qu'à la décision d'orientation prise, en accord avec eux » (*Ibid*). Finalement, la loi vise à *garantir l'égalité des chances* entre les candidats handicapés et les autres candidats en donnant une base légale à l'aménagement des conditions d'examen.

[113] Cf. chapitre 3.2.1 : "Fonctionnement des MDPH en France", p.128.
[114] https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647
[115] Cf. chapitre 9.1.7 : "« Autour de la scolarisation » dans les témoignages des parents entendants", p.397.
[116] Cf. chapitre d'analyse des entretiens menés auprès des parents entendants 9.1.1.4 : "Après l'annonce : le rôle déterminant ", p.314.

Le domaine de l'accessibilité concerne majoritairement la mise en accessibilité des établissements, locaux transports, mais rend également obligatoire le sous-titrage des programmes de plus de 2,5% d'audience par les services de télévision et développe le recours aux interprètes en LSF :

> « La totalité des programmes des chaînes audiovisuelles, dont l'audience moyenne annuelle dépasse 2,5 % de l'audience totale des services de télévision, devront être sous-titrés dans un délai maximum de cinq ans. Le Conseil supérieur de l'audiovisuel (csa) et le gouvernement consultent chaque année le Conseil national consultatif des personnes handicapées (cncph) sur le contenu des obligations de sous-titrage et de recours à la langue des signes française, inscrites dans les conventions et les contrats d'objectifs et de moyens des chaînes » (*Ibid.*).

Ces différents domaines constituent des avancées fondamentales et un changement de point de vue essentiel dans l'évolution conceptuelle du handicap en France. La nouvelle configuration que la loi impulse en matière de scolarisation et d'accessibilité a permis de faire émerger de nouveaux modèles, qui insistent de plus en plus sur la place de la langue des signes dans l'enseignement, par la mise en place en 2017, de nouveaux modèles de classes bilingues au sein des pôles d'enseignement pour les jeunes sourds[117], dépendants du ministère de l'éducation nationale. Malgré ces évolutions favorables, la notion même de handicap révèle dans la loi, une orientation encore liée au déficit de la personne handicapée. Le terme « handicapé » continue aujourd'hui d'alimenter largement le clivage entre les orientations individuelles (médicales) et sociales (environnementales et anthropologiques).

3.1.2 Le langage du handicap

Bien que la prise en compte de l'environnement dans l'élaboration des nouveaux outils de la santé soit en expansion depuis plus d'un siècle (FOUGEYROLLAS, 2010 : 16), le langage faisant référence au handicap reste fortement attaché à celui de la déviance et de la maladie. Dans le domaine de la santé, les sourds sont caractérisés par la *déficience* auditive, définie en tant qu'insuffisance organique, autrement dit en tant que faiblesse. Les sourds sont porteurs d'une faiblesse qui justifie leur regroupement au sein des personnes handicapées. Le propre du *handicap* serait de « désigner les déficiences et les infirmités (concepts négatifs) par une notion positive. […] L'incapacité associée au "handicap" contribue à faire passer le mot pour un synonyme euphémistique d'*infirmité* ou d'*invalidité* » (REY, 2005b : 1542). Les Sourds s'opposent à cette idée de *diminution*, revendiquant leur altérité, non pas au travers d'une

[117] Cf. chapitre 5.1.4 : "Le pôle d'enseignement pour les jeunes sourds (PEJS)", p.187.

incapacité, mais à travers l'existence d'une communauté, d'une langue, d'une identité propre[118]. Ces revendications s'insèrent au delà d'un modèle social du handicap, la notion même de *handicap* y est réfutée pour son lien inextricable avec le domaine de la santé. Le handicap, rarement défini en tant que tel révèle l'« imprécision extrême d'une désignation métaphorique, dont la cause sociolinguistique ne peut résider que dans une volonté d'euphémisme et de masquage » (REY, 2005b : 1542).

> « Il est fondamental que la construction identitaire des personnes ayant des corps différents et des fonctionnalités différentes soit dégagée des effets dévastateurs du déterminisme des savoirs experts et populaires qui lient obligatoirement ces différences à des conséquences néfastes et désavantageuses sur la valeur de la vie » (FOUGEYROLLAS, 2010 : 26).

Les apports des réflexions qui ont amené à l'élaboration de la CIH en 1980, puis à la conception de la CIF en 2001 ont à ce titre permis de redéfinir les frontières du handicap et d'objectiver les individus hors-norme, en dissociant la personne de son handicap. Définir le handicap et ses implications, non plus au sein d'un modèle individuel et d'un corps déficient, mais à travers une relation entre l'individu et son environnement ont permis l'ouverture d'un dialogue entre les mouvements des personnes handicapées s'opposant à un modèle biomédical curatif, et une majorité de professionnels de la santé favorables au redressement de la déficience et à la normalisation des dissemblances, dans un processus d'assimilation. La CIH, puis sa révision par la CIF, ont permis tour à tour de redéfinir le handicap en tant que limitation d'activité liée à l'environnement et plus seulement en tant que déficience générant incapacité, bien que malgré les recommandations des chercheurs à propos de l'absence de définition des concepts[119], la notion d'*activité* ne soit toujours pas définie réellement. En France, la loi de 2005 pour le handicap, prenant en compte la nouvelle classification, a permis une évolution du concept de handicap :

> « Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant »[120].

Bien que sa définition permette aujourd'hui de dissocier la personne de son handicap, le terme même de *handicap* continue de générer une opposition dans la communauté Sourde, qui

---

[118] Cf. chapitre 2.2 : "La culture Sourde", p.70.
[119] Cf. chapitre 3.1.1.1 : "1980 - International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps", p.102.
[120] https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647

signifie sa singularité par le *s* majuscule : « Choisir comment on souhaite être désigné est un acte symbolique particulièrement fort dans la quête de l'autonomie et dans une démarche émancipatrice » (RAVAUD, 2010a : xviii). Dans cette logique d'émancipation d'un modèle médical, les Sourds défendent une singularité hors du champ de la déficience, et parfois dans une confusion que Bernard Mottez (1976) a pourtant contribué à écarter, hors du champ du handicap.

3.1.2.1 Les Sourds : la défense d'un modèle différentialiste

Dans une conception différentialiste du handicap, le droit à la différence vient répondre à l'oppression d'une minorité sociale et linguistique. « La responsabilité collective consiste dans ce cas à identifier et réduire les inégalités sociales face au droit commun pour permettre une citoyenneté pleine et entière (RAVAUD, 1999). Les Sourds font valoir leur appartenance à la communauté des Sourds, l'existence d'une identité propre et d'une langue singulière. L'émergence des *Disability studies*, puis des *Deaf Studies*[121] dans les années quatre-vingts en France et du mouvement *Deaf Gain*, porté notamment par des ouvrages tels que *Deaf Gain : Raising the stakes for human diversity* (2014), ouvre un débat nouveau sur ce que représente *être Sourd* et sur le rapport entre surdité et déficience, surdité et handicap. La question de la *normalité* est posée à travers la notion de *culture*. Si les Sourds ont une culture, une langue, une identité propre, peuvent-ils être considérés comme handicapés ? La surdité n'est pas questionnée en terme organique, mais en termes culturel et linguistique :

> « Dans les années 1800, les Sourds ont affirmé qu'ils étaient normaux dans tous les sens du terme, sauf pour ce qui est de ce petit inconvénient de ne pas pouvoir entendre (Burch, 2006 ; Davis, 2006 ; Robinson, 2010). A l'époque, croyaient-ils, comme c'est encore le cas aujourd'hui grâce à l'utilisation de la langue des signes, cet inconvénient devient si insignifiant qu'ils ne sont plus handicapés du tout (BURCH, 2004 ; PADDEN, HUMPHRIES, 2005) » (HOLCOMB, 2016 : 318).

Le *s* majuscule permet à l'écrit de distinguer les sourds des Sourds, de désigner les sourds en tant que personnes, en tant que réalité sociologique ou anthropologique. Nous soulignons un fait important : si à l'écrit, la graphie permet de distinguer les Sourds des sourds (sous l'aspect physiologique), à l'oral-vocal, par la traduction d'un interprète, cette distinction disparaît et crée une confusion supplémentaire pour la défense des Sourds en tant que communauté, et non pour la défense de « tous les sourds ».

[121] Cf. chapitre 1.2.2 : "Epistémologies des Deaf Studies", p.45.

> « La plupart des entendants comprennent “nous sourds, nous tous qui n’entendons pas”. Ils accusent alors en toute bonne foi les Sourds d’oublier qu’il y a des sourds qui parlent bien, qui ne connaissent pas la langue des signes et ne veulent rien en savoir, qui sont pour accorder la priorité aux interprètes oraux et à l’installation de boucles magnétiques etc., de vouloir parler pour les autres et de se comporter comme des ayatollahs… » (MOTTEZ, 2006 : 93).

Faute de nom pour distinguer vocalement les sourds des Sourds, le discours est à tort considéré comme globalisant toute la population sourde. Le discours d’émancipation de la condition Sourde est depuis plusieurs années largement répandu au sein de la communauté Sourde et porté par des personnalités influentes. En avril 2017, paraissait un article du Monde consacré à Emmanuelle Laborit. Dans cet article, la comédienne et directrice de l’International Visual Theatre de Paris[122] y dénonce une vision biomédicale encore extrêmement présente au sein des domaines de la santé : « le corps médical nous considère encore comme des handicapés et la surdité comme une maladie à soigner »[123]. Le terme handicap est considéré comme une violence faite aux Sourds qui se revendiquent comme *normaux*. La surdité est une différence et non un handicap. Pourtant, les débats importants autour de la notion de handicap, nourris notamment par la révision de la CIF[124], ont permis d’apporter un éclairage sur la diversité des approches du handicap et de redéfinir le handicap, non plus de manière uniquement organique, mais en relation avec un environnement défavorable. Les propos d’Emmanuelle Laborit nous semblent révéler une volonté de distanciation, avec la notion de *déficience*, plus qu’avec la notion de *handicap*, ces deux conceptions étant représentatives de la surdité : le handicap est une valeur coordonnée par le système global des valeurs culturelles ; la notion de déficience est elle coordonnée au concept de normalité physiologique. « Les sourds souffrent bien d’une déficience organique, mais la répercussion de cette déficience sur la vie des sujets qui en sont atteints est fonction de la répercussion sociale et culturelle de cette déficience » (MOTTEZ, 1976 : 37). Dans cette conception, il n’est plus question d’un sujet individuel, le sourd, mais d’un sujet collectif, la communauté des Sourds, constituée par un rapport d’exclusion. Dans les discours de défense de la culture Sourde, cette distinction est encore souvent source de confusion et empêche une réflexion approfondie sur la surdité imposée en tant qu’*incapacité* et *fragilité*. Il est important que cette distinction soit opérée afin de permettre une évolution des regards sur les Sourds,

[122] Cf. chapitre 1.3.1 : “Témoignage de Bill Moody : création de l’International Visual Theatre ”, p.48.
[123] http://www.lemonde.fr/femmes-a-part/article/2017/04/26/emmanuelle-laborit-la-surdite-est-encore-consideree-comme-une-maladie-a-soigner_5117555_5102575.html#KI1l84CbUzqh739i.99
[124] Cf., chapitre 3.1.1.2: “2001 - International Classification of Functioning Disability and Health”, p.107.

qui réfutent à notre sens moins la notion de handicap que sa connotation négative et le lien avec un corps *déficient*.

3.1.2.2 Handicapés ou Sourds : Dépasser la dénomination

Cette opposition historique à un modèle médical semble parfois ne pas prendre en compte les évolutions et les réflexions de ces dernières années autour du handicap. Si la quête des Sourds vers une émancipation linguistique par la langue des signes reflète une opposition à une filière de soin exclusivement tournée vers la rééducation vocale, le refus de la dénomination *handicapés* révèle un amalgame fréquemment établi entre l'altération de la fonction organique et la dimension idéologique du handicap. En refusant le qualificatif *handicapé*, les Sourds oublient parfois que cette catégorisation ne porte pas tant sur la surdité elle-même que sur le sort réservé par la société aux porteurs d'une singularité (LAVIGNE, 2003 : 60). Le terme *handicap* globalise un ensemble de situations qui sont regroupées dans un cadre législatif, mais indépendamment du type et du degré d'altération. Dans *Corps infirmes et sociétés* (1982), Henri-Jacques Stiker rappelle de façon très claire la nécessité d'une prise en compte des particularismes au sein de nos sociétés, plutôt que la volonté d'émancipation d'une dénomination renvoyant à « l'arbitraire de nos références mentales », afin de permettre une construction démocratique :

> « On peut dire de toute « infirmité » ce que les [S]ourds disent d'eux-mêmes : nous sommes nés ou devenus comme cela, cela est bien dans le grand concert des différences et des singularités. Il est vrai que c'est toujours en référence à une norme, qu'elle soit modèle idéal ou établissement d'une moyenne, que nous jugeons tout écart. La surdité rappelle de façon éminente l'arbitraire de nos références mentales ou sociales. Par là, mais pas sans tous les autres qui présentent les caractéristiques moins communes que la majorité, la surdité pose avec intensité le débat démocratique. Il s'agit donc moins de savoir s'il faut classer les sourds, et les autres, ici ou là, que de savoir comment on peut établir une société sur la prise en compte radicale des particularismes. En ce sens le "handicap" constitue un aiguillon pour la construction démocratique » (STIKER, 1982 : 209).

Pour Stiker, qu'il s'agisse du modèle social ou médical, la représentation du handicap donne accès à une compréhension, mais cette compréhension est nécessairement simplifiée et déformée : « Dans le modèle médical on ramène le handicap à la déficience de l'individu et à ses conséquences que l'on croit logiquement prévisibles ; dans le modèle social on réduit le handicap à des facteurs exogènes et environnementaux » (STIKER, 1982 : 196). Le modèle interactif ne constitue pas une combinaison de ces deux modèles, qui permettrait un équilibre, mais relève selon lui d'un autre type de modèle, lequel consiste en un schéma permettant

d'analyser, voir d'expliquer et de prédire. Les différentes classifications – CIH et CIF – sont de ce type et proposent des schémas donnant toute une série d'entrées à mettre en relation[125]. Comment alors parler de ces particularismes, que l'appellation « handicap » globalise en tant qu'écarts fonctionnels à la norme pour permettre une réflexion sur la *différence* ? Stiker propose de penser une intégration *de* la différence afin de lutter contre une assimilation visant à « faire croire », faire « comme si », par un traitement intense et des moyens financiers et techniques impressionnants (STIKER, 1982 : 228). Dans le même temps, penser une intégration de la différence suppose que la différence soit *intégrée* et non *à côté*. Intégrer la différence n'est pas la juxtaposer sous prétexte d'une certaine tolérance qui écarte. Si la *prise en charge* du handicap en France se donne pour objectif principal l'inclusion des personnes handicapées et la mise en accessibilité de l'environnement, sa gestion administrative, décentralisée au niveau des conseils départementaux se donne pour objectif d'accompagner les personnes handicapées dans ce parcours d'inclusion, par l'ouverture de droits spécifiques de compensation.

3.2 Prise en charge et gestion administrative du handicap

Depuis la loi du 11 février 2005 en France, l'évaluation du degré de handicap – à travers la classification internationale du fonctionnement notamment – et des besoins de compensation de la personne handicapée est effectuée par les Maison départementale des personnes handicapées (MDPH). Si la loi introduit certaines évolutions spécifiquement liées au problématiques du handicap, comme le droit à la compensation du handicap, la création des MDPH sur le modèle du guichet unique fait quant à elle écho à différentes réformes visant à « rapprocher les services publics de leurs usagers » (WELLER, 1998, dans PERRIER, 2013 : 94). La loi du 11 février 2005 entend à cet effet, via le principe de *guichet unique*, placer la personne handicapée « au cœur du dispositif »[126]. En 2006, un processus de décentralisation est enclenché par la mise en place des MDPH, gérées par les conseils départementaux, qui deviennent « un lieu unique de service public pour accueillir, informer, orienter et accompagner les personnes handicapées »[126]. Les MDPH associent « toutes les compétences impliquées dans l'accompagnement des personnes handicapées et de leurs familles »[126]. Ce chapitre introduit la création et le fonctionnement des MDPH dans le cadre de la loi du 11 février 2005.

[125] Cf. chapitre 3.1.1.3 : "L'application de la CIF à travers une étude de cas", p.109
[126] http://www.mdph.fr

3.2.1 Fonctionnement des MDPH en France

Les Maisons départementales des personnes handicapées (MDPH) ont été créées en réponse à la loi du 11 février 2005, considérée comme l'une des principales lois sur les droits des personnes handicapées, depuis la loi de 1975. Les toutes premières lignes de la loi rappellent les droits fondamentaux des personnes handicapées et donnent une définition du handicap : « Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidants. ». L'accompagnement par la MDPH comprend l'évaluation du handicap et des besoins de compensation, définis en fonction d'un « projet de vie ». Cette évaluation vise à élaborer un plan personnalisé de compensation (PPC) dont l'instruction et la mise en œuvre dépend de la MDPH, qui assure l'instruction des demandes d'attributions de prestations, de cartes d'invalidité, d'orientation scolaire, médico-sociale ou professionnelle et leur exécution après décision de la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH). Elle concerne également les enfants en âge d'être scolarisés qui bénéficient d'un plan personnalisé de scolarisation (PPS). L'équipe pluridisciplinaire des MDPH accueille des professionnels provenant du domaine social, sanitaire (médecins, ergothérapeutes, psychologues...), médico-social, scolaire, de l'insertion professionnelle... Sa composition varie en fonction de la nature des besoins ou du handicap de la personne concernée et a pour objectif la définition individuelle d'un « projet de vie » de la personne handicapée[3]. Les missions des MDPH concernent « l'aide nécessaire à la formulation du projet de vie de la personne, l'aide nécessaire à la mise en œuvre des décisions prises par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées, l'accompagnement et les médiations que cette mise en œuvre peut requérir »[126]. Les MDPH ont également pour objectif l'accompagnement des personnes handicapées et de leur famille après l'annonce à travers l'évolution du handicap.

Le principe de guichet unique permet de n'avoir affaire qu'à un interlocuteur, mais les demandes ayant doublé entre 2007 et 2014, les procédures souvent complexes prennent des mois avant d'être évaluées par les commissions de la plupart des MDPH. Le 3 juin 2016, les salariés de la Maison de l'Autonomie de Vannes ont décidé de se mettre en grève pour

protester contre le manque de personnel et de moyens[127]. Certains dossiers de demande de reconnaissance de personne handicapée parviennent aux familles au bout de neuf mois, en moyenne au bout de douze mois à Vannes pour une orientation médico-sociale, lorsque le délai légal d'instruction des demandes s'élève à quatre mois maximum. Certains des parents interrogés pour cette recherche évoquent des situations similaires et indiquent par exemple ne pas parvenir à accéder aux services d'auxiliaire de vie scolaire (AVS) à l'école pour leur enfant sourd, les réponses favorables pour une demande d'AVS arrivant parfois après que les recrutements aient été effectués :

> F10-842 : « à la MDPH ils donnent des notifications selon des barèmes et après c'est "débrouillez-vous" ↓ // et l'AVS / elle a dix ans maintenant elle va rentrer en CM2 / on attend toujours l'AVS depuis l'entrée en CP ↓ et ça n'arrivera jamais parce qu'on m'a bien dit cette année encore qu'elle n'en aurait pas ↓ parce que les AVS sont recrutés au mois de mars je crois pour septembre / et que la notification est tombée au mois de juin pour Sarah et au mois de // ça devait être le 25 août pour [prénom de sa soeur] / pour une entrée au premier septembre et donc l'AVS n'avait pas été recrutée et qu'ils n'en recruteraient pas de nouveau et que // c'est "débrouillez-vous" ↓ donc mes filles sont à l'école sans AVS et n'en auront certainement jamais ↓ alors que la notification stipule pour Sarah six heures d'AVS par semaine et pour [prénom de sa soeur] c'est douze heures ↓ » (Entretien F10, 2016 : 19).

Marianne, la mère de Sarah relate également la prise en compte du degré de déficience auditive comme facteur d'obtention des aides attribuées. Sarah a une surdité évolutive : sa surdité, considérée comme légère au moment du diagnostic a évolué au fil des années vers une surdité moyenne, et depuis peu, sévère. La surdité de Sarah ne serait, selon sa mère, pas assez importante pour qu'elle puisse bénéficier d'un accompagnement par la MDPH :

> F10-401 : j'en ai eu un autre [dossier à la MDPH] à faire à l'entrée en CP pour le primaire / donc là il y avait un accompagnement SEFISS[128] mais pas de place ↓ // donc l'orthophoniste et tout / on payait en fait ↓ après / on a refait un dossier quand on est arrivés dans la région / qui a été accepté pour le suivi à [nom du centre médico-social de référence] ↓ toujours pas de / d'allocation d'enfant handicapé ↓ qu'est-ce qu'on avait demandé ↑ du matériel spécifique pour enfants sourds / donc le réveil vibrant et // la sonnette gyrophare / refusés ↓
>
> E : refusés / à chaque fois on vous a donné des raisons ou non ↑
>
> F10 : non c'est refusé point ↓ voilà ↓

[127] http://mdph.fr/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=42&itemid=63&limitstart=10

[128] Services de Soutien à l'Education Familiale et à la Scolarisation. Les SSEFIS, devenus SSEFS, sont des services qui ont pour but d'aider les enfants ou les adolescents sourds et malentendants dans leur scolarité, en leur apportant les soins, rééducations et soutiens adaptés.

E : vous supposez que c'est parce qu'elle est sourde moyenne ↓

F10 : voilà ↓ oui / c'est fort possible que ce soit ça ↓ elle n'est pas assez sourde en fait ↓ […] une surdité moyenne ne nécessite pas de // voilà c'est ça ↓ » (F10, 2016 : 9)

Les critères d'évaluation utilisés par la MDPH afin de définir les « aides » possibles pour les familles sont présentés au chapitre intitulé « Le guide-barème pour l'évaluation des déficiences »[129], et s'appuient sur une classification standardisée des degrés de surdité. Nous y présentons les classifications permettant de catégoriser et de hiérarchiser les différents types et degrés de surdité. Les MDPH permettent une gestion administrative individualisée du handicap, ce dernier étant organisé selon un double registre : « médical puisqu'[il] prend pour modèle l'infirmité, mais également et peut-être surtout administratif » (EBERSOLD, 1997 : 31). Le registre médical renvoie à la conception du handicap à travers le champ de la santé. Aujourd'hui, bien que la loi du 11 février prenne en compte un modèle davantage social du handicap, la notion reste catégorisée dans le domaine médical de la santé. Le registre administratif concerne quant à lui la création des MDPH, qui réceptionnent les dossiers de demande de droits, évaluent, quantifient un taux d'incapacité, qui détermine l'ouverture ou non des droits pour les personnes handicapées.

En accord avec les objectifs d'unicité, les MDPH ont repris depuis 2005 les prestations auparavant exercées par la « Commission départementale d'éducation spéciale », pour les jeunes de moins de 20 ans ; la COTOREP (commission technique d'orientation et de reclassement professionnel) pour les adultes de plus de 20 ans et le « site pour la vie autonome », pour le financement d'aides techniques. La Commission des droits et de l'autonomie (CDA) est désormais l'unique commission en charge des décisions d'orientation des personnes handicapées (enfant ou adulte) et de l'attribution de l'ensemble des aides et prestations (carte d'invalidité, de priorité, de stationnement) et notamment de la prestation de compensation du handicap (PCH) versée par le Conseil départemental[126]. Pourtant, paradoxalement au discours instituant un « lieu unique » d'accompagnement et d'information, le fonctionnement des MDPH – gérées par les conseils départementaux – et les critères d'acquisition des aides peuvent varier de manière importante selon les départements.

3.2.1.1 Disparité des prises en charge par les MDPH

Roger Salbreux (2006) souligne la difficile mise en œuvre des objectifs des MDPH : « Bien qu'officiellement opérationnelles depuis le 1er janvier 2006, nombre de MDPH ne

[129] Cf. chapitre 3.2.1.1 : "Le guide-barème pour l'évaluation des déficiences", p.133.

fonctionnent encore que sur le papier : équipes incomplètes, tâches accrues, état d'esprit radicalement différent » (SALBREUX, 2006 : 39). Le nombre de dossiers de demande d'ouverture de droits en constante augmentation ces dernières années rend ce constat toujours d'actualité. En 2009, un rapport du Sénat sur le *bilan des MDPH* insistait ainsi sur une augmentation importante du nombre de demandes (BLANC, JARRAUD-VERGNOLLE, 2009 : 21), qui n'a cessé de croître depuis. L'état d'esprit *radicalement différent* dont fait état Salbreux en 2006 est quant à lui développé par Gwenaëlle Perrier en 2013 dans une étude comparative du fonctionnement de quatre MDPH en France, à travers le travail des salariés en charge de l'instruction administrative des dossiers :

> « Les MDPH doivent faire face à des injonctions contradictoires. Ainsi, d'un côté, la législation, inscrite dans une évolution générale des politiques sociales vers une approche individualisée des droits (Astier, 2007), mentionne une prise en compte des besoins individuels des personnes. Mais elle fixe également des conditions standardisées de traitement des demandes » (PERRIER, 2013 : 95).

Les quatre MDPH de l'étude de Perrier sont sélectionnées selon des caractéristiques sociales, économiques, démographiques et politiques contrastées qui peuvent expliquer certaines des disparités observées en terme de prise en charge administrative. Dans cette recherche (PERRIER, 2013), la mise en œuvre de la politique du handicap est étudiée à partir de caractéristiques que nous présentons sous forme d'un tableau, permettant de visualiser certaines des composantes pouvant orienter les prises de décision administratives.

Caractéristiques	Département A	Département B	Département C	Département C
Politiques	Droite	Droite	Socialiste	Socialiste
Démographiques	essentiellement rural	essentiellement rural	densément peuplé	entièrement urbain
Économiques	Non renseigné	Non renseigné	Non renseigné	population pauvre
Sociales	population vieillissante	population vieillissante	population vieillissante dans une moindre mesure	population jeune / immigrée

Tableau 9 : Caractéristiques des départements dans l'étude de Perrier sur les MDPH (2013).

Ces différentes caractéristiques peuvent permettre d'expliquer certaines disparités dans les critères d'ouverture des droits pour les personnes handicapées. Les entretiens que nous avons menés auprès des familles entendantes donnent également à voir ces écarts, suggérant des prises de décision parfois arbitraires, peut-être liées à des enjeux politiques, à un nombre trop important de dossiers à traiter, ou à d'autres facteurs difficiles à déterminer.

Dans les entretiens que nous avons menés auprès des parents entendants d'enfants sourds, les parents d'Élise m'expliquent avoir « bétonné » le dossier pour obtenir une aide financière de

la part de la MDPH. Nous supposons qu'une majorité de parents consacrent une énergie importante à la constitution de ces dossiers, qui nécessitent du temps et des compétences de rédaction puisque la décision d'un accompagnement scolaire, ou d'aides financières de compensation sont entièrement dépendantes de ces dossiers, qui doivent être accompagnés d'une lettre manuscrite. Une assistante sociale ayant connaissance de la procédure de prise en charge par la MDPH les a « un petit peu soutenus » dans la constitution de leur dossier, ce qui a également pu contribuer à orienter de manière favorable leur récit. Il ne s'agit pas uniquement d'un « profil » valable ou non dans les grilles d'évaluation de la MDPH, puisque certaines familles dont les conditions semblent apparemment similaires ne parviennent pas à obtenir les aides accordées pour la famille d'Élise :

> F5-934 : j'ai eu écho de gens qui ont eu des problèmes pour monter les dossiers / décrocher des aides […] je pense que quand une première fois la MDPH on arrive finalement à convaincre sur un projet / il y a une continuité dans le dossier et ils savent qu'on évolue // ↓ […] c'est vrai que pour des personnes qui sont peut-être / pour qui c'est plus difficile de remplir un dossier par exemple / ou qui vont avoir du mal aussi peut-être à projeter ce qu'ils vont faire avec leur enfant / qui ont peut-être du mal à formaliser les choses aussi / c'est peut-être plus complexe ↓ je pense que ça peut jouer ↓ et effectivement j'ai eu écho de gens qui sont à peu près dans notre situation qui n'arrivent pas à avoir le forfait surdité alors qu'on est dans la même situation ↓ (F5, 2015 : 20)

> F5- 934 : c'est une des personnes de [nom de l'association] qui a contacté le papa d'Elise et qui nous a dit "qu'est-ce que vous avez dit pour avoir le forfait surdité ↑ parce que telle famille est dans telle condition identique à la vôtre à peu près et ça ne passe pas" ↑ (F5, 2016 : 21)

Il semble également que le critère géographique soit à prendre en compte dans la diversité des prises en charge par les MDPH. Selon le département d'implantation, des politiques plus ou moins rigoristes relatives à l'ouverture des droits sont décrites par Marianne, la mère de Sarah :

> F10-836 : je sais qu'en [nom du département] / ils sont assez compréhensifs ↓ dans le [nom du département] c'est non à tout ↓ tout ↓ je le sais parce que justement je suis / à [nom de l'association] et je côtoie une maman dont le fils est / sourd profond et /// quoi qu'elle demande c'est toujours non ↓ elle a demandé / codeur à l'école via la MDPH / ça a été refusé ↓ c'est injuste parce que les situations sur le territoire ne sont pas traitées de la même façon ↓ je pense qu'il faudra faire remonter ça parce que ce n'est pas normal ↓ nous on a été beaucoup formés / on s'est beaucoup documentés ↓ (F10, 2016 : 18)

Ce facteur peut être lié à des positionnements idéologiques des personnes responsables des structures. Ainsi, le parcours de différents sites internet MDPH, par département, fait

apparaître des discours qui interpellent parfois. C'est le cas par exemple du site internet de la MDPH de Gironde, qui malgré une prise en compte de la langue des signes, introduit la surdité en ces termes : « La surdité est un handicap de la communication qui ne se voit pas, ce qui entraîne souvent gêne et agacement chez les entendants »[130]. Introduire la surdité à travers la gêne et l'agacement qu'elle est supposée occasionner chez de nombreux entendants interpelle du point de vue d'un organisme officiel destiné à être un « lieu unique de service public pour accueillir, informer, orienter et accompagner les personnes handicapées ». Certains parents pointent également la priorité donnée à l'accompagnement de certains types de handicaps, au détriment d'autres. La mère de Grégoire, autiste et sourd, indique ainsi la prise en charge par la MDPH de la surdité de son fils, contrairement à la prise en charge de son autisme :

> F11-722 : je n'ai officiellement aucune prise en charge spécialisée ↓ […] mais heureusement par le biais de la surdité et que [le centre médico-social] a dit "on a besoin" / la MDPH jusqu'à présent a donné les moyens / mais Grégoire ne serait pas sourd / on n'aurait rien au jour d'aujourd'hui ↓ c'est plus facile d'accéder à des classes et des prises en charge pour les sourds que pour les autistes ↓ (F11, 2016 : 16).

Ces différents témoignages viennent s'ajouter aux critères développés par Perrier (2013)[131] et apportent un éclairage sur les prises de décision des MDPH en France, pouvant être conditionnées par le département d'implantation, le type de handicap ou encore la maîtrise de la langue française par les familles pour la rédaction des dossiers, déterminant l'ouverture ou non des droits.

3.2.1.1 Le guide-barème pour l'évaluation des déficiences

Bien que les MDPH ne suivent pas un parcours uniforme, l'ouverture des droits est accordée après réception et évaluation du *formulaire unique de demande* par la MDPH, en lien avec le *plan personnalisé de compensation* (PPC) et le *taux d'incapacité*. Dans le *formulaire unique de demande*, les familles renseignent un *projet de vie* décrit comme « l'expression des attentes et besoins ». Le *projet de vie* permet de donner un éclairage à l'équipe pluridisciplinaire d'évaluation » et de construire le PPC »[126], nécessaire à la constitution du dossier :

> F5-943 : on nous demande vraiment un lettre manuscrite […] avec le projet de communication / le projet de vie dans la prise en charge / le projet au quotidien "où est-ce que va votre enfant / à la crèche / ici…" ↑ "qu'est-ce que vous faites à dix-sept

[130] http://www.mdph33.fr/handicap_auditif.html
[131] Cf. Tableau 9 : Caractéristiques des départements dans l'étude de Perrier sur les MDPH (2013)., p.131.

> heures ↑ je vais le chercher" / "c'est moi qui le stimule" ↓ enfin tout ça // tout ça c'était hyper détaillé ↓ […] une fois qu'on a bâti un projet de vie initial / on le réactualise chaque année en fonction des évolutions ↓ finalement il y a une trame ↓ je pense que quand une première fois la MDPH on arrive finalement à convaincre sur un projet / il y a une continuité dans le dossier et ils savent qu'on évolue // ↓ (F5, 2016 : 20).

Le *taux d'incapacité* relatif au degré de *déficience* et d'*incapacité* est évalué à travers le *guide-barème pour l'évaluation des déficiences*. Ce *guide-barème* a pour objet de « permettre la détermination d'un taux d'incapacité, pour l'application de la législation applicable en matière d'avantages sociaux aux personnes atteintes d'un handicap »[132] et reprend dans son circuit d'évaluation, le modèle de Wood (déficience - incapacité - désavantage) présent au sein de la CIH de 1980[133]. La CIH ayant été révisée afin de refonder un nouveau modèle du handicap – la CIF – qui révèle une perspective encore davantage axée sur la relation entre l'individu et l'environnement[134], il apparaît nécessaire que le *guide-barème*, utilisé au sein de toutes les MDPH comme outil d'évaluation du *taux d'incapacité* des personnes handicapées, soit également révisé et actualisé au regard de l'actuelle classification internationale du fonctionnement. Le *guide-barème* utilisé par les MDPH ne fixe pas de taux d'incapacité précis. Il indique des fourchettes qui permettent d'identifier le degré de sévérité de la déficience et de l'incapacité :

- forme légère : taux de 1 à 15 % ;
- forme modérée : taux de 20 à 45 % ;
- forme importante : taux de 50 à 75 % ;
- forme sévère ou majeure : taux de 80 à 95 %.

Les seuils de 50 % et de 80 %, s'ils sont atteints, peuvent donner droit à divers « avantages » ou prestations :

> « Un taux de 50 % correspond à des troubles importants entrainant une gêne notable dans la vie sociale de la personne. L'entrave peut soit être concrètement repérée dans la vie de la personne, soit compensée afin que cette vie sociale soit préservée, mais au prix d'efforts importants ou de la mobilisation d'une compensation spécifique. Toutefois, l'autonomie est conservée pour les actes élémentaires de la vie quotidienne »[135].

---

[132] https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006074069&idArticle=LEGIARTI000027037614

[133] Cf. chapitre 3.1.1.1 : "1980 - International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps", p.102

[134] Bien que la standardisation de la classification amène à des dérives que nous avons présentées au chapitre 3.1.1.3 : "L'application de la CIF à travers une étude de cas", p.109.

[135] http://www.cnsa.fr/documentation/CNSA-Technique-eligibilites-web-2.pdf

> « Un taux d'au moins 80 % correspond à des troubles graves entraînant une entrave majeure dans la vie quotidienne de la personne avec une atteinte de son autonomie individuelle. Cette autonomie individuelle est définie comme l'ensemble des actions que doit mettre en œuvre une personne, vis-à-vis d'elle-même, dans la vie quotidienne. Dès lors qu'elle doit être aidée totalement ou partiellement, ou surveillée dans leur accomplissement, ou ne les assure qu'avec les plus grandes difficultés, le taux de 80 % est atteint. C'est également le cas lorsqu'il y a déficience sévère avec abolition d'une fonction »[135].

L'évaluation des activités qui concernent les *actes de la vie quotidienne*, parfois qualifiés d'*essentiels* ou d'*élémentaires*, est décrite dans cette liste, sans autre indication :

1. Se comporter de façon logique et sensée ;
2. Se repérer dans le temps et les lieux ;
3. Assurer son hygiène corporelle ;
4. S'habiller et se déshabiller de façon adaptée ;
5. Manger des aliments préparés ;
6. Assumer l'hygiène de l'élimination urinaire et fécale ;
7. Effectuer les mouvements (se lever, s'asseoir, se coucher) et les déplacements (au moins à l'intérieur d'un logement).

Nous nous interrogeons ici sur les modalités de l'évaluation « se comporter de façon logique et sensée ». Quels sont les critères retenus pour juger d'un comportement *logique et sensé*. Ce critère rappelle certaines des activités que nous avons analysées au sein de la composante *Activités et participation* de la CIF[136], et reflètent le caractère évasif et normatif de certains critères d'évaluation de ces grilles.

Une fois l'évaluation du dossier de la personne handicapée effectuée par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées, la MDPH accorde ou non l'ouverture de ces droits, qui constituent pour de nombreuses familles d'enfants sourds, une amélioration dans la vie quotidienne, par l'accompagnement d'un/une AVS à l'école, par des aides financières de compensation, par le recours à des interprètes en langue des signes notamment. Le guide-barème de la MDPH, permettant l'évaluation des déficiences, est établi pour la surdité en référence à la classification audiométrique officielle.

[136] Cf. chapitre 3.1.1.3 : "L'application de la CIF à travers une étude de cas", p.109.

3.2.2 Classification audiométrique de la surdité et protocole de dépistage

Selon le bureau international d'audiophonologie (BIAP), le degré de surdité correspond à la moyenne des seuils en dB, obtenus en audiométrie tonale, pour les fréquences 500, 1000, 2000, 4000 Hz[137]. Le BIAP définit ainsi les différents degrés de surdité :

Surdité légère : La parole est perçue à voix normale, mais la gêne apparaît à voix basse ou lorsque le locuteur s'éloigne. La plupart des bruits familiers sont perçus.

Surdité moyenne : La parole est perçue si on élève la voix. La personne malentendante comprend mieux en regardant le locuteur. Quelques bruits familiers sont encore perçus.

Surdité sévère : La parole est perçue à voix forte près de l'oreille. Seuls les bruits forts sont perçus.

Surdité profonde : Aucune perception de la parole. Seuls les bruits très puissants sont perçus.

Surdité totale (cophose) : La perte moyenne est de 120 dB. Aucun son n'est perçu.

		Fréquences (Hz)						
		0	125	250	500	1000	2000	4000
Pertes décibels	0	Audition Normale						
	10							
	20	Surdité légère						
	30							
	40	Surdité moyenne						
	50							
	60							
	70	Surdité sévère						
	80							
	90	Surdité profonde						
	100							
	110							
	120							

Tableau 10 : Classification audiométrique des surdités

3.2.2.1 La surdité en nombres

En France, les chiffres liés à la surdité sont difficiles à établir. Les catégories liées aux degrés de perte auditive, ainsi que l'âge d'apparition de la surdité ne sont pas toujours clairement définis et expliquent parfois les écarts impressionnants entre différentes études. Les données varient de 3 millions de personnes sourdes en France à 10 millions. Les termes utilisés sont certes différents mais désignent tous la surdité, à une échelle de perte auditive plus ou moins

[137] https://www.biap.org/en/component/content/article/65-recommendations/ct-2-classification/5-biap-recommendation-021-bis

élevée : *personnes ayant des problèmes d'audition, handicap auditif*, *déficients auditifs*, *sourds*… Ainsi peut-on lire dans une audition du 22 mai 2002 au Sénat, de Mme Nicole Gargam, présidente de l'Union nationale pour l'insertion sociale des déficients auditifs (UNISDA) une estimation variant entre 3 ou 4 millions de personnes sourdes en France, avec donc un écart possible d'un million de personnes. Sur ce total et toujours selon cette audition, 300 000 personnes seraient sourdes sévères à profondes de naissance[138]. En 2005, le site de l'Union Nationale des Parents d'Enfants Déficients Auditifs (UNAPEDA) publie un article qui résume assez bien le flou encore actuel concernant les données quantitatives relatives aux sourds :

> « Les chiffres concernant la surdité sont difficiles à obtenir : beaucoup d'études comptent ensemble différents types de handicap et des études spécifiques sur les sourds ne portent souvent que sur une partie d'entre eux. Les chiffres donnés par rapport à la population totale des sourds et malentendants ne sont que des estimations. Cependant on peut affirmer que la déficience auditive est le handicap qui, en France, touche le plus de personnes.
>
> En l'absence de statistiques officielles, mais selon le Ministère de la Santé, on évalue à 6,6 % de la population le nombre de Français victimes d'un déficit auditif. Ceci correspond à 4 millions et 92 000 personnes ».[139]

Une étude de la DREES (Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques) publiée en 2007[140] avançait le chiffre de 5 182 000 personnes présentant un handicap auditif. En 2014, la DREES a publié une nouvelle étude[141] faisant état de 10 millions de personnes ayant « des problèmes d'audition » soit 16% de la population française, dont 5,4 millions considérant que cette perte d'audition a des répercussions sur la vie quotidienne, soit 8,6% de la population française. Nous gardons pour cette recherche, les chiffres présentés par la DRESS dans son document de travail datant du mois d'août 2014, intitulé *Étude quantitative sur le handicap auditif à partir de l'enquête "Handicap- Santé*"[142]. Nous rappelons cependant que les informations fournies par ce document concernent pour la plupart l'année 2008, bien que republiées en 2014, et ne s'appuient que sur les déclarations des personnes interrogées. Le rapport souligne qu'aucun test médical n'a été réalisé, ni aucun codage par un médecin. En ce qui concerne les sourds communiquant en langue des signes, la

---

[138] https://www.senat.fr/rap/r01-369/r01-369104.html

[139] http://www.unapeda.asso.fr/article.php3?id_article=83

[140] http://www.drees.sante.gouv.fr/le-handicap-auditif-en-france-apports-de-l-enquete-handicaps-incapacites-dependance-1998-1999,4416.html

[141] http://www.drees.sante.gouv.fr/vivre-avec-des-difficultes-d-audition,11279.html

[142] http://drees.social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/dt131-etudes_et_recherches.pdf

Fédération nationale des sourds de France estime à trois-cents mille, le nombre de personnes communiquant en langue des signes française[143]. Pour les parents entendants, qui constituent 90 à 95% des situations familiales où un enfant sourd naît (JONES, 2002), la question du choix de la communication pour leur enfant est dépendante de l'information qui leur est apportée et révèle le rôle des institutions médicales en charge de l'annonce du diagnostic.

3.2.2.2 Filière de soin de la surdité et information aux parents

Au delà des questionnements sociolinguistiques qu'elle pose, la surdité induit des questionnements sociopolitiques plus larges. Le développement des techniques médicales, du diagnostic néonatal de surdité à l'implant cochléaire ont révolutionné sa *prise en charge* médicale et modifié considérablement l'accompagnement des parents. Le dépistage néonatal de surdité, rendu systématique en France en 2012[144], a pour objectif « la mise en place précoce de prises en charge adaptées pour favoriser le développement du langage et la communication de l'enfant sourd au sein de sa famille, sans préjuger de l'approche éducative qui sera choisie ultérieurement par la famille »[145]. Malgré les préconisations du texte visant à ne pas définir d'approche éducative, et donc implicitement à ne pas orienter les parents vers une communication vocale et/ou signée, l'information apportée par les professionnels de santé avant la sortie delà maternité reste très majoritairement orientée en faveur d'une implantation cochléaire, qui permet l'accès à la communication vocale et découle sur une approche éducative basée sur l'oral-vocal. La *filière de soin* dénoncée par de nombreux Sourds rend dépendant le dépistage de l'information à propos d'une rééducation vocale et d'un discours en faveur de l'implantation. Ainsi, « lorsqu'on les interroge [les Sourds], il s'avère que ce n'est pas spécifiquement le dépistage qui les dérange, mais la filière de soin qui en découle et nous ramène à l'implantation cochléaire » (DRION, 2006 : 26). Le dépistage, réalisé en maternité généralement deux jours après la naissance de l'enfant, comprend :

- Un examen de repérage des troubles de l'audition, proposé systématiquement, avant la sortie de l'enfant de l'établissement de santé dans lequel a eu lieu l'accouchement ou dans lequel l'enfant a été transféré ;
- Des examens réalisés avant la fin du troisième mois de l'enfant lorsque l'examen de repérage n'a pas pu avoir lieu ou n'a pas permis d'apprécier les capacités auditives de l'enfant,

[143] http://www.fnsf.org
[144] https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2012/4/23/ETSP1210025A/jo
[145] https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029754753

- Une information des détenteurs de l'autorité parentale, le cas échéant, sur les différents modes de communication existants, en particulier la langue des signes française[144].

Nous soulignons que cet examen, « comme toute procédure médicale, ne peut être effectué qu'avec le consentement de la personne ou des titulaires de l'autorité parentale, s'il s'agit d'un mineur et n'a donc pas de caractère obligatoire[144] ». Bien que le texte rappelle la nécessité d'une information sur les différents modes de communication existants, et insiste particulièrement sur une information à propos de la langue des signes, dans la majorité des cas, l'information apportée – en maternité – réside en une information sur « l'*urgence thérapeutique* de l'implant afin de développer le cortex auditif » (MEYNARD, 2010 : 49). L'implant est alors proposé comme une *solution* permettant à l'enfant une entrée dans le langage, le diagnostic ayant permis de « limiter les dégâts irréversibles d'un déficit auditif »[146]. Par deux fois, en 1994[147], puis en 2007[148], le Comité consultatif national d'éthique pour les sciences de la vie et de la santé (CCNE) a ouvert sur une réflexion éthique à propos de l'implantation cochléaire, puis sur la systématisation du dépistage néonatal de surdité.
Dans ces deux rapports étaient mentionnés la nécessité d'une information objective destinée au grand public à propos des implants cochléaires et de la langue des signes. Dans son rapport de 2007 à propos du dépistage, le CCNE renforce la nécessité de cette information et indique :

> « Il est très important de s'assurer que les parents sont sensibilisés à l'intérêt d'une éducation bilingue basée sur la langue des signes et l'apprentissage de l'oralité grâce à un appareillage approprié. Les parents entendants d'enfants sourds congénitaux devraient également être mis en contact avec les membres d'associations pour être mieux informés des possibilités d'accès au bilinguisme »[149].

Le texte préconise également plus d'échanges entre, d'une part, les professionnels de la santé et de l'audition, et d'autre part, les associations de personnes sourdes :

> « Des échanges plus nombreux et réguliers entre spécialistes médicaux de l'audition et associations de personnes sourdes sont nécessaires pour améliorer la compréhension mutuelle des enjeux. L'élucidation sereine du conflit des valeurs en présence permettra d'éviter deux écueils symétriques : une médicalisation indifférente à la vision

[146] Cet extrait est tiré d'un article paru en 2014, dans *La montagne*, journal local et régional en Auvergne et Limousin. Le texte présentait les bénéfices du diagnostic néonatal de surdité et révèle un clivage encore important dans les représentations sociales de la surdité :
https://www.lamontagne.fr/aurillac/sante/2014/03/28/le-depistage-de-la-surdite-est-systematique-depuis-2007-a-la-maternite-du-centre-hospitalier_1937733.html#refresh
[147] http://www.ccne-ethique.fr/sites/default/files/publications/avis044.pdf
[148] Avis n°103 du CCNE : « Ethique et surdité de l'enfant : éléments de réflexion à propos de l'information sur le dépistage systématique néonatal et la prise en charge des enfants sourds ». http://www.ccne-ethique.fr/sites/default/files/publications/avis103.pdf
[149] http://www.ccne-ethique.fr/sites/default/files/publications/avis103.pdf

> culturelle du déficit sensoriel d'un côté, un enfermement communautariste hostile à toute pratique médicale de l'autre »[148].

Finalement, le CCNE rappelle la nécessité d'une information à propos de l'existence même d'un tel dépistage, afin de préparer les parents :

> « Une information aussi précise que simple devrait être fournie aux mères durant leur grossesse pour qu'un diagnostic éventuel de surdité de leur enfant ne leur soit pas communiqué dans une situation d'ignorance et en l'absence de préparation »[148].

Cette dernière recommandation est d'autant plus importante que « toutes les études faites sur ce sujet s'accordent pour dire que l'annonce d'un diagnostic d'une maladie ou d'un handicap est chargée d'un potentiel traumatisant, tant du côté de celui qui reçoit l'annonce que du côté de l'annonceur » (SORIANO, 2011 : 79). Une des caractéristiques de l'annonce du diagnostic de surdité, en plus d'être une réponse donnée sans questionnement initial de la part des parents – le dépistage est aujourd'hui effectué de manière systématique – est qu'elle est progressive (*Ibid*.). Le dépistage néonatal de surdité ne pouvant « en aucun cas permettre d'affirmer l'existence d'une surdité »[145], d'autres examens sont effectués à la suite d'une première annonce de « suspicion » de surdité, qui posent la question d'un dépistage aussi précoce[150].

Dans le cas d'un dépistage révélé positif, les parents ont à faire un choix linguistique, la plupart du temps orienté en faveur de leur langue de communication[151]. Pour les parents entendants, le choix de l'implantation induit une communication orale, par une rééducation orthophonique importante, qui est parfois associée à différentes modalités venant appuyer la communication[152]. Les choix linguistiques des parents se répercutent ensuite sur le choix de la scolarisation, dépendant des aménagements d'enseignement mis en place dans les académies. « L'articulation avec les possibilités institutionnelles se situe en amont des choix réels de la famille : les choix parentaux ont directement à voir avec l'offre institutionnelle. Opérer un choix linguistique, c'est donc aussi opérer un mode de scolarisation qui peut être ou non à la portée des familles » (DELAMOTTE-LEGRAND, SABRIA, 2006 : 100). Depuis 2013, la loi pour la refondation de l'école a développé la possibilité pour les élèves handicapés d'une scolarisation en milieu dit « ordinaire », permettant des aménagements pédagogiques importants en terme d'accompagnement des élèves, notamment par la présence d'auxiliaires

---

[150] Nous renvoyons le lecteur aux témoignages des parents entendants interrogés, au chapitre 9.1.1: "L'accompagnement et l'information dans le parcours des parents entendants", p.295.

[151] Cf. chapitre 2.2.3 : "Appartenance culturelle et choix de la langue", p.80.

[152] Cf. chapitre d'analyses menées auprès des parents entendants : 9.1.5.3 "Associer les modalités de communication pour ne pas « limiter »", p.368.

de vie scolaire, d'interprètes en langue des signes, de codeurs LPC au sein des classes où sont scolarisés les élèves sourds.

Cette partie, intitulée *Surdité, langue et handicap* et consacrée aux aspects historiques, linguistiques et culturels de la surdité, mais également à la gestion administrative du handicap de la surdité, a permis de développer les enjeux du choix de la langue par les parents entendants pour leur enfant sourd. Ces enjeux concernent en premier lieu le lien entre les parents et leur enfant, qui sont parfois accusés de ne pas « accepter » leur enfant par le choix d'une langue orale-vocale considérée comme *artificielle*[153]. Pour certains professionnels au contraire, la langue des signes, décrite comme une *vraie langue*, ne saurait être *maîtrisée* par les parents qui font le choix de l'implantation, ce choix nécessitant une rééducation intense, et impliquant un emploi du temps déjà *extrêmement dense* pour les enfants et les parents[154]. Nous avons vu dans ce chapitre théorique la prégnance des discours concernant la surcharge que représenterait l'apprentissage de la langue des signes ; l'étude de différents travaux de recherche a permis de nuancer ces représentations et a ouvert une réflexion concernant la possibilité d'un plurilinguisme langue des signes – oral-vocal, sans que ce plurilinguisme ne requiert une *maîtrise totale* de la langue des signes par les parents[155]. Par cette entrée dans un plurilinguisme valorisant, du fait de la place « d'expert » de l'enfant notamment, non dépendant d'une quête de performance et par l'absence d'un discours discriminant autour des modalités orales ou signées, il nous semble que les enfants sourds, alors exposés à la diversité des modèles de communication, peuvent effectuer un choix linguistique futur conscient.

La partie suivante, intitulée *Scolarisation des élèves sourds en France*, développe les aménagements institutionnels et didactiques mis en place afin de permettre cette ouverture à la diversité des choix de communication et accompagner le choix linguistique des parents et plus tard, celui des enfants. Nous présentons au chapitre « Législation et orientations didactiques», les nouvelles orientations officielles pour l'éducation des élèves sourds à travers la législation, suivie au chapitre « Modèles de scolarisation pour les élèves sourds», d'une présentation des différents modèles de scolarisation mis en place pour les élèves sourds et au chapitre « Diversité des formations des enseignants spécialisés », d'un développement de la

[153] Cf. chapitre 2.2.1.1: "Le paradoxe de la culture Sourde : l'exclusion des parents entendants", p.73.
[154] Cf. chapitre 2.3.1.1 : "La surcharge supposée du plurilinguisme", p.89.
[155] Cf. chapitre 2.3.2.1 : "Contrer l'implicite de performance : le plurilinguisme n'est pas la domination de la langue", p.96.

formation des enseignants, dépendante du ministère de la santé et des solidarités et du ministère de l'Éducation nationale.

PARTIE 2 : SCOLARISATION DES ELEVES SOURDS EN FRANCE

CHAPITRE 4 : LEGISLATION ET ORIENTATIONS DIDACTIQUES

Les recherches en sociodidactique émergent dans le courant des années quatre-vingt-dix en France. Pour les chercheurs et enseignants qui ouvrent la réflexion au champ de l'École, il s'agit de « reconfigurer la problématisation des questions didactiques en les pensant comme des situations sociales et plus précisément sociolinguistiques perçues et vécues par l'ensemble des acteurs concernés » (BLANCHET, 2012 : 14). L'approche sociodidactique se situe ainsi au croisement de la didactique des langues et de la sociolinguistique. Elle étudie en particulier l'apprentissage des langues comme une modalité d'appropriation non dissociée des acquisitions en contexte social et des contextes sociolinguistiques et utilise des méthodes de recherche sociolinguistique : observation participante, questionnaires et entretiens semi-directifs, biographies langagières, observation de pratiques sociales contextualisées (*Ibid.*). L'orientation des recherches en sociodidactique est double, elle concerne d'une part l'analyse de l'hétérogénéité des situations formelles et informelles d'enseignement apprentissage des langues, et d'autre part, la description et la prise en compte des pratiques langagières individuelles et des représentations sociales de l'oral et de l'écrit, au sein de ces situations et dans leur environnement (DABÈNE, RISPAIL, 2008). En mettant en valeur le lien entre langues dans la classe et langues hors de la classe, la sociodidactique permet d'interroger de façon inédite les différents modèles de scolarisation existants en France pour les élèves sourds, en s'intéressant non seulement aux modèles et aux aménagements proposés dans la classe, mais en s'intéressant précisément aux parcours des élèves, à leurs familles et aux modalités de communication extrêmement diverses qui ont cours hors de la classe. Elle permet d'interroger le rapport des langues étudiées dans le système scolaire avec les contextes institutionnels, personnels et familiaux. Ces enjeux sont ceux qui alimentent depuis plusieurs années déjà, les débats autour de la surdité, des Sourds, des langues des Sourds, d'une culture Sourde et de l'éducation des enfants sourds notamment. Nous proposons de les étudier ici au regard de la sociodidactique, qui permet d'interroger les notions de culture, d'identité et de langue[156], cette fois dans l'approche éducative. Ces points de départ permettront d'éclairer sur des orientations possibles d'accès à l'apprentissage de la lecture et l'écriture pour les enfants sourds, qui sont là encore des enjeux fondamentaux dans l'éducation des élèves sourds.

[156] Cf. chapitre 2.1 : "L'identité Sourde et l'identité des sourds", p.63.

Ce premier chapitre, intitulé « Législation et orientations didactiques »[157], développe les nouvelles orientations mises en place dans l'éducation pour les élèves sourds, à travers la législation en France et la sensibilisation, par le Conseil de l'Europe, au plurilinguisme. Un deuxième chapitre présente les différents modèles de scolarisation dans l'éducation nationale, à travers la récente création des pôles d'enseignement pour les jeunes sourds, qui propose de centraliser la diversité des modèles pédagogiques et linguistiques dans l'enseignement. Finalement, le dernier chapitre de cette partie consacrée à la scolarisation des élèves sourds en France, présente les différentes formations pour enseignants, depuis la création du certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI) en février 2017 et l'évolution du Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement des jeunes sourds (CAPEJS) délivré par le ministère des solidarités et de la santé.

4.1 Les nouvelles orientations pour l'éducation

Depuis la loi Handicap de 2005, de nouvelles orientations pour l'éducation des élèves ont vu le jour. La loi de refondation de l'école en 2013 a posé les principes de l'inclusion en milieu dit ordinaire. Nous présentons tout au long de ce chapitre, différents textes de lois ayant permis une évolution dans la scolarisation des élèves sourds, particulièrement en ce qui concerne la scolarisation en parcours bilingue. Ces parcours nécessitent en effet un regard particulier sur les modes d'enseignement par la langue des signes, et notamment l'enseignement de la modalité écrite du français à travers la langue des signes.

4.1.1 La loi de 2013 pour la refondation de l'école

La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République a posé l'éducation comme première priorité nationale[158]. À ce titre, « le service public de l'éducation veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants ». L'annexe du texte de loi développe les objectifs et moyens mis en œuvre afin de permettre « la réussite de ce grand dessein éducatif »[159]. En ce qui concerne la scolarisation des élèves handicapés, la promotion d'une école inclusive est le moyen privilégié. Le texte rappelle que

> « La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées a favorisé le développement rapide de la

[157] Cf. chapitre 4 : "Législation et orientations didactiques", p.145.
[158] https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do;jsessionid=89AFDFF095B258BFDCF489BFE29FDFC6.tplgfr21s_3?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000027682584&dateTexte=20171212&categorieLien=id#LEGIARTI000027682584
[159] https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id

> scolarisation en milieu ordinaire des enfants et des adolescents en situation de handicap »[159].

La scolarisation en milieu dit « ordinaire » est considérée dans le texte comme un progrès et donc comme un objectif à poursuivre pour la scolarisation des élèves sourds[160], qui peuvent néanmoins nécessiter un « accompagnement humain ». Ce type de scolarisation n'est pas synonyme dans le texte d'une absence d'accompagnement, ni d'une priorité à l'inclusion individuelle, qui nous semble poser un certain nombre de problèmes dans le cas de la scolarisation des élèves sourds. En effet, l'inclusion individuelle, parfois mise en avant pour favoriser l'autonomie des élèves, ne peut se concevoir de manière systématique pour les élèves sourds dont la diversité des moyens de communication doit être prise en compte comme préalable au modèle de scolarisation choisi.

4.1.1.1 Une orientation en faveur de la scolarisation en milieu ordinaire

La promotion d'une école inclusive s'engage également vers une scolarisation « des élèves en situation de handicap et à besoins éducatifs particuliers en milieu ordinaire ». La loi de 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées a, dans son article 114, défini la notion de handicap:

> « Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant »[161].

Cette définition rappelle la limitation ou restriction de participation à la vie en société, et donc également à la scolarisation, en raison d'une altération de la fonction auditive pour les élèves sourds. Les élèves sourds ont la possibilité d'être scolarisés dans les classes dites « ordinaires », qui n'impliquent pas l'absence d'aménagements, ce qui nous semble effectivement constituer une évolution favorable dans la scolarisation des élèves sourds :

> « Le fait d'être dans la classe [ordinaire] n'exclut pas de bénéficier d'enseignements adaptés et est, pédagogiquement, particulièrement bénéfique ».

Le texte rappelle ensuite un des principes de l'accessibilité qui engage un accès de tous à tout. Ainsi « quels que soient les besoins particuliers de l'élève, c'est à l'école de s'assurer que

---

[160] Cf. chapitre 5.1: "Les différents modèles de scolarisation pour les élèves sourds en France", pour la mise en application des dispositifs de scolarisation des élèves sourds en France.
[161] https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647

l'environnement est adapté à sa scolarité »[162]. La loi du 11 février 2005 « fixe le principe d'une accessibilité généralisée, quelle que soit l'origine du handicap – moteur, visuel, auditif, mental ou psychique –, et quel que soit l'âge »[161]. La caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA) rappelle pourtant que « trop souvent encore, la compensation vient pallier le déficit d'accessibilité. La règle doit être la mise en accessibilité ; la compensation doit être l'exception »[163]. Dans l'éducation, le principe d'accessibilité généralisée est considéré comme prioritaire par rapport au principe de compensation individuelle. L'accessibilité concerne une réponse générale d'accès au droit commun. Il ne s'agit plus de cloisonner la scolarisation des élèves handicapés au milieu spécialisé et de mettre en place des logiques de compensation, mais d'offrir des possibilités de scolarisation diverses et adaptées aux situations familiales et individuelles de l'élève. Ce décloisonnement des modèles de scolarisation a longtemps été synonyme d'inclusion individuelle des élèves handicapés, alors seuls représentants de leur particularité. La création en février 2017 des pôles d'enseignement pour les jeunes sourds (PEJS)[164] vient répondre au principe d'inclusion en milieu ordinaire et offre la possibilité d'un regroupement des élèves sourds. Jusqu'ici, le regroupement des élèves sourds était possible dans le cas de la mise en place d'un dispositif ULIS (Unité localisée pour l'inclusion scolaire) et était considéré comme une aide supplémentaire pour des élèves qui « nécessitaient » un regroupement et n'étaient pas en capacité d'être scolarisés à temps complet dans une classe dite « ordinaire », avec des élèves entendants. Aujourd'hui, grâce à la création des PEJS, le regroupement n'est plus synonyme d'incapacité à l'inclusion individuelle, mais d'une volonté de regroupement en raison des choix linguistiques de communication. C'est d'ailleurs ce que rappelle le texte officiel adressé aux recteurs et rectrices d'académie en février 2017, pour la mise en œuvre du parcours de formation des élèves sourds : « Il est utile de signaler que pour les élèves signants, une scolarité individuelle, sans pair avec qui échanger en LSF, peut constituer un facteur d'isolement et d'appauvrissement de la langue »[165]. Le choix de la langue de scolarisation est un point central de la scolarisation des élèves sourds. Ce choix oriente l'accès au français écrit et les aménagements pédagogiques mis en place afin de permettre l'accès à l'écriture et à la lecture pour les élèves. Depuis la création des PEJS, différents modèles (bilingues, en langue française, mixtes) sont proposés afin de répondre aux attentes des familles et aux besoins des

[162] http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html
[163] http://www.cnsa.fr/documentation/Mots-cles_Accessibilite2011_27-04_BD.pdf
[164] Cf. chapitre 5.1.4 : "Le pôle d'enseignement pour les jeunes sourds (PEJS)", p.148.
[165] http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=112344

élèves. L'approche du Conseil de l'Europe pour l'enseignement du plurilinguisme permet d'ouvrir une réflexion autour des langues d'enseignement et leurs rôles dans la scolarisation des élèves sourds.

4.1.2 L'approche du Conseil de l'Europe pour l'enseignement du plurilinguisme

La notion de plurilinguisme a vu le jour, dans le domaine éducatif en France, au début des années quatre-vingt-dix, sous l'impulsion des travaux du Conseil de l'Europe visant à protéger la diversité linguistique et culturelle au sein de l'Union Européenne (HÉLOT, 2007 : 9). Le Conseil de l'Europe définit le plurilinguisme comme une rupture face au multilinguisme, lequel repose sur une notion exclusivement géographique des langues :

> « Le *multilinguisme* renvoie à la présence, dans une zone géographique déterminée – quelle que soit sa taille – à plus d'une "variété de langues", c'est-à-dire de façons de parler d'un groupe social, que celles-ci soient officiellement reconnues en tant que langues ou non. À l'intérieur d'une telle zone géographique, chaque individu peut être monolingue et ne parler que sa propre variété de langue.
>
> Le *plurilinguisme* se rapporte au répertoire de langues utilisées par un individu ; il est donc, en un sens, le contraire du multilinguisme. Ce répertoire englobe la variété de langue considérée comme "langue maternelle" ou "première langue", ainsi que toute autre langue ou variété de langue, dont le nombre peut être illimité. Ainsi, certaines zones géographiques multilingues peuvent être peuplées à la fois de personnes monolingues et de personnes plurilingues »[166].

Ces définitions permettent de proposer un point de départ autour du plurilinguisme en contexte de surdité, se référant à l'individu lui-même plutôt qu'à une aire géographique déterminée de langues en présence. La définition du plurilinguisme proposée par le Conseil de l'Europe est complétée par un développement autour de l'individu plurilingue et des objectifs de l'éducation plurilingue qui nous apparaissent indispensables afin de recentrer les problématiques du plurilinguisme sur l'individu plutôt que sur des notions de maîtrise et de compétences à atteindre :

> Une personne plurilingue possède :
> - un répertoire de langues et de variétés linguistiques
> - des <u>compétences de nature et de niveau différents</u> selon les langues[166]

Contrairement à des idées véhiculées autour des compétences bilingues, caractérisées par un niveau d'excellence de « maîtrise » de la langue, les compétences en matière de

[166] https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_FR.asp

plurilinguisme sont définies par des compétences « de nature et de niveau différents selon les langues ». Là où la définition du bilinguisme implique implicitement une évaluation des compétences langagières (CANUT, 2010), le plurilinguisme propose un état de fait des langues en présence d'un individu, quel que soit leur *niveau*, qui permet non seulement une approche radicalement nouvelle sur l'étude des langues et leurs rôles pour les individus, mais également une réflexion nécessaire autour des mythes sur les compétences langagières, alimentant les anxiétés de certains enfants, élèves et parents apprenants[167]. La compétence de la personne plurilingue est considérée comme « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement, possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures » (COSTE, MOORE, ZARATE, 2009 : 11). Elle n'est ainsi pas construite « sur une somme du nombre de langues parlées par ce locuteur, mais bien comme une compétence une et plurielle, faite de compétences singulières, [mais aussi] partielles » (COSTE, MOORE, ZARATE, 2009 : 11, dans RISPAIL, 2017 : 96). Nous rappelons les propos d'une psychologue interrogée pour cette étude[168], qui donne à voir la prégnance de l'appréhension de la compétence en langue des signes pour les parents, sur l'intérêt pour un enfant sourd d'appréhender de nouvelles modalités linguistiques dans son parcours langagier et éducatif :

> PFG-29 : la contrainte en fait des personnes entendantes c'est qu'elles vont devoir apprendre une autre langue pour communiquer avec l'enfant ↓ et ce qui se passe c'est que dans ces cas là / il y a une asymétrie qui se met en place ↑ c'est-à-dire que l'enfant va devenir **plus compétent** que le parent ↑ parce que les parents vont suivre des cours du soir et encore c'est pas systématique ↑ l'enfant lui va être scolarisé dans un environnement où on utilise la langue des signes il va avoir des cours avec des professeurs de langue des signes ↑ donc très rapidement il va avoir un niveau supérieur à celui de son parent ↓ donc la communication va rester extrêmement rudimentaire ↑ (PFG, 2013 : 1)

Pour ces raisons, de nombreux parents entendants hésiteraient à apprendre la langue des signes, perçue comme une langue difficile, ne possédant pas toujours toutes les possibilités de communication, de nuances que permettrait le français par exemple. Le manque d'information autour des langues des signes et le risque de ne pas se sentir assez compétent

[167] Cf. chapitre 2.3.2.1 : "Contrer l'implicite de performance : le plurilinguisme n'est pas la domination de la langue", p.96.
[168] Ces propos sont analysés au chapitre 2.2.3 : "Appartenance culturelle et choix de la langue", p.80.

freinerait l'initiative de beaucoup de parents entendants[169]. Ce décalage dans les *compétences* supposées n'est pourtant pas néfaste en soi et permet au contraire de diversifier le répertoire « disponible » pour l'enfant sourd. Il ne s'agit pas en effet de deux répertoires distincts, où l'enfant serait plus *compétent* dans l'un et moins *compétent* dans l'autre, mais d'un répertoire unique, pluriel, qui enrichit les possibilités de communication pour les enfants sourds :

> « L'option majeure [de la notion de compétences plurilingues] est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné » (COSTE, MOORE, ZARATE, 1997 : 12).

Le plurilinguisme permet de contrer la demande de performance généralement admise du bilinguisme, qui tend à véhiculer une image de maîtrise parfaite, difficilement atteignable pour les parents. Il s'agit en effet non pas de *dominer* la langue des signes ou de la *maîtriser* « parfaitement », mais de se l'approprier en famille, afin de laisser le choix aux enfants sourds de la considérer ou non comme une possibilité de communication. En définitive, peu importe que les parents entendants n'acquièrent pas un *niveau de maîtrise totale* de la langue des signes, les enjeux sont à définir pour l'enfant et pour la communication qu'il construit. La « communication rudimentaire » dont il est question dans le témoignage de la psychologue interrogée est à relativiser du fait justement du projet plurilingue, qui vise à faire entrer plusieurs langues dans les possibilités de communication. Ainsi, la langue des signes n'étant pas la voie unique de communication, elle s'associe à la langue française pour permettre un élargissement global des possibilités de communication, et non une restriction. En ce qui concerne l'éducation, le Conseil de l'Europe distingue six composantes dans l'apport du plurilinguisme :

> L'éducation plurilingue encourage :
> - la prise de conscience du pourquoi et du comment on apprend les langues choisies
> - la prise de conscience de compétences transposables et la capacité à les réutiliser dans l'apprentissage des langues
> - le respect du plurilinguisme d'autrui et la reconnaissance des langues et de leurs variétés, quelle que soit l'image qu'elles ont dans la société
> - le respect des cultures inhérentes aux langues et de l'identité culturelle d'autrui

[169] Cf. chapitre 9.1.5 : "La place des signes dans la communication pour les parents entendants", p.358, consacré aux *choix* des langues de communication des parents et à l'analyse des entretiens effectués auprès des parents entendants et personnes sourdes.

- la capacité à percevoir et à assurer le lien entre les langues et les cultures
- une approche globale intégrée de l'éducation linguistique dans les curricula

La définition du plurilinguisme proposée par le Conseil de l'Europe inclut un processus continu entre plurilinguisme en contexte familial et enseignement du/au plurilinguisme, c'est-à-dire de reconnaissance de l'altérité à l'école française traditionnellement assimilatrice, et de respect des différentes langues, variétés langagières, cultures et identités. Cette approche doit à notre sens être encouragée afin de permettre une prise en compte de *l'altérité* et de ses spécificités linguistiques et culturelles. La « prise de conscience du pourquoi et du comment on apprend les langues choisies » est essentielle pour permettre aux élèves sourds de se situer par rapport à l'apprentissage de la langue des signes. Quels sont les enjeux linguistiques, mais également culturels liés à la langue des signes ; pourquoi est-elle enseignée dans certains modèles éducatifs et non prise en compte dans d'autres modèles ; pourquoi existe-t-il une communauté linguistique revendiquant la langue des signes comme langue de communication alors qu'elle n'est considérée parfois que comme outil d'accès à la langue française orale ? Cette prise de conscience amène à un échange entre les communautés linguistiques et encourage au respect et à la valorisation de la langue des signes, pourtant reconnue comme langue à part entière en France, et de plus en plus valorisée dans les systèmes éducatifs dits « ordinaires ». L'objectif n'est pas d'imposer un modèle culturel aux élèves sourds de familles entendantes, dont la langue de communication est le français vocal, mais de les sensibiliser aux multiples représentations de la surdité et à d'autres définitions *d'être sourd* :

> « le plus difficile, contrairement à ce que l'on croit, n'est pas d'apprendre à voir l'autre mais d'apprendre à jeter sur soi ou sur son groupe un regard extérieur et distancié. L'incapacité à se décentrer par rapport à soi-même pour se placer au point de vue d'autrui est un obstacle majeur aux relations symétriques et réciproques. L'objectif n'est pas tant de prôner un déracinement par rapport à des valeurs et à des engagements personnels, individuels ou collectifs, que d'apprendre à objectiver son propre système de références afin de pouvoir admettre d'autres perspectives. Cette capacité à la décentration est une des conditions de la rencontre d'autrui » (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1997 : 126).

L'éducation plurilingue ne concerne donc pas uniquement différentes langues à valoriser dans un contexte éducatif, mais également « le respect des cultures inhérentes aux langues et de l'identité culturelle d'autrui[170] ». Les Sourds ne revendiquent pas seulement leur droit à communiquer en langue des signes, ils revendiquent la valorisation de la langue des signes, d'une identité et d'une culture propre, mise en valeur par le « s » majuscule « Sourds ». Dans

[170] https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_FR.asp

le domaine éducatif, ce respect se traduit par la prise en compte de la communauté culturelle, identitaire et linguistique Sourde, tenant pour acquis que tous les sourds ne se considèrent justement pas Sourds et que la majorité des enfants sourds (90 à 95%) grandissent dans un environnement entendant, où même si la langue des signes peut être présente, les notions de culture et d'identité Sourde sont généralement absentes. Les enfants sourds scolarisés en milieu dit « ordinaire » sont bien souvent les seuls sourds de leur classe, et généralement de leur école. Si la langue des signes peut être présente dans les enseignements (au même titre que la LPC ou le français signé, c'est-à-dire en tant qu'outil d'accès pédagogique au français oral), beaucoup d'enfants sourds ne rencontrent pas d'autres enfants sourds, ou d'adultes sourds communiquant en langue des signes. Plusieurs familles ont témoigné de ce manque de contact pour leur enfant, parfois en demande de lien avec d'autres élèves sourds :

> E-531 : elle a contact avec d'autres enfants sourds ↑
>
> F10-533 : Non ↓ jamais // alors / depuis cette année scolaire / la psychologue a mis en place un / binôme avec une petite fille qui a à peu près le même âge que Sarah et // qui / elle est sourde sévère / qui est à l'école / et ça permet aussi de voir à Sarah qu'elle n'est pas toute seule ↓ parce qu'à l'école à [ville] / il y avait un petit garçon qui portait des appareils / mais il était aussi tétraplégique ↓ pour elle / l'enfant n'était pas sourd ↓ c'était un tout / et donc là / depuis qu'elle va à [nom de l'école] avec la psychologue / elle se rend compte qu'effectivement elle n'est pas toute seule / mais ça la renforce dans son choix de parler la langue des signes ↓ (F10, 2015 : 12).

La rencontre de Sarah avec d'autres élèves sourds a renforcé selon sa mère, sa volonté de communiquer en langue des signes. D'autres parents ont fait le choix d'une communication orale-vocale avec un appui de la LPC. Chaque année, une rencontre est organisée où les familles pratiquant la LPC ont la possibilité d'assister à un stage d'été de LPC d'une semaine où les participants dorment sur place.

> F1-371 : on y va parce que / tous les questionnements autour de la surdité / qui se posent et qui se reposent et que // c'est pas « on en parle et puis / on en parle une fois pour toutes » ↓ en fait c'est digéré j'ai envie de dire / et à chaque âge les questions reviennent / ou ils vont aller chercher un peu plus loin ↓ […]
>
> F1-389 : ils réclament / ils voudraient qu'on y aille presque tous les ans parce que c'est // retrouver d'autres enfants sourds / des plus grands des plus petits / ils pourront parler avec d'autres parents qui n'ont pas / ou qui ont des enfants entendants et des enfants sourds ↓ les enfants entendants apprécient d'y aller parce que ils voient d'autres enfants qui sont dans la configuration "j'ai un frère ou une sœur sourde / comment tu le vis toi" ↑ c'est super important ↓ pour la projection / nous on échange avec d'autres parents mais les enfants ont grand grand besoin de ça aussi ↓
>
> E : parce que c'est le seul moment où ils sont avec d'autres enfants sourds ↑

F1 : oui ↓ alors Kerveiza nous propose dans l'année une ou deux rencontres ↓ mais // c'est pas / certains pourraient dire que c'est l'inconvénient majeur de l'intégration ordinaire ↓ c'est qu'ils sont seuls ↓ là ils ont été deux dans leur école mais c'est deux frères ↓ et nous on se disait "c'est pas mal ils sont deux frères" ↓ mais ça ne suffit pas ↓

E : eux sont demandeurs ↓

F1 : oui ↓ (F1, 2015 : 9)

Ces deux exemples donnent à voir le besoin de certains enfants sourds à rencontrer des pairs, qui communiquent *comme eux* (qu'il s'agisse de la langue des signes ou d'une autre modalité de communication comme le LPC) et vivent comme eux une surdité. Depuis les grandes orientations de l'enseignement inscrites au Bulletin Officiel n°33 du 4 septembre 2008, des évolutions sont venues marquer l'enseignement dans les cycles maternelle et élémentaire et ont permis la création des pôles d'enseignement pour jeunes sourds, qui ont pour objectif de permettre le regroupement d'élèves sourds en fonction des choix linguistiques familiaux.

Le Bulletin Officiel n°33 du 4 septembre 2008[171] développe les grandes orientations de l'enseignement en maternelle, élémentaire et début du collège pour les élèves sourds scolarisés en parcours bilingue LSF-français. Les cycles 1, 2 et 3 correspondent dans le texte aux découpages des niveaux de scolarisation : le cycle 1 « cycle des apprentissages premiers, correspond aux trois niveaux de l'école maternelle : petite section, moyenne section, grande section »[172] ; le cycle 2, « cycle des apprentissages fondamentaux, regroupe les trois premières années de l'école élémentaire - CP, CE1 et CE2 »[172] ; le cycle 3, « cycle de consolidation, unit le CM1, le CM2 et la classe de 6e. […] Dans ce cycle, la classe de 6e doit permettre aux élèves de s'adapter à l'organisation et au cadre de vie du collège, ainsi que d'assurer la continuité des apprentissages entrepris dans les classes de CM1 et de CM2 »[172]. Nous soulignons que les domaines d'activités présentés dans le texte ont évolué et ne correspondent plus aux domaines d'activités en vigueur depuis la publication du bulletin officiel du 18 février 2015[173]. Les domaines d'activités du cycle 1[174] sont remplacés depuis 2015 par cinq nouveaux domaines d'apprentissage[175]. Cette évolution générale des domaines

[171] http://www.education.gouv.fr/pid20516/n-33-du-4-septembre-2008.html
[172] http://eduscol.education.fr/cid101628/cycles-et-horaires.html
[173] http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940
[174] S'approprier le langage, découvrir l'écrit ; Devenir élève ; Agir et s'exprimer avec son corps ; Percevoir, sentir, imaginer, créer.
[175] Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ; Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique ; Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques ; Construire les premiers outils pour structurer sa pensée ; Explorer le monde.

d'apprentissage dans chacun des trois cycles d'enseignement nécessiterait une actualisation (qui n'est pas présente actuellement) du bulletin officiel n°33 du 4 septembre 2008, afin de faire correspondre les attentes éducatives générales actuelles et de créer des domaines spécifiques aux dispositifs des parcours bilingues LSF-français.

4.2 Les orientations des parcours bilingues LSF-Français

Les parcours bilingues LSF-français, initiés par le mouvement 2LPE des années soixante-dix en France[176], se sont aujourd'hui développés au sein de l'éducation nationale et proposent différents modèles, notamment au sein des PEJS, que nous présentons au chapitre 5.1.4.1 : « Le parcours en langue française du PEJS», page 196. Le bulletin officiel n°33 du 4 septembre 2008[177], dont nous détaillons à présent les préconisations, présente les modalités d'enseignement en langue des signes et de la langue des signes au sein des parcours bilingues à l'école maternelle et élémentaire.

4.2.1 Les apprentissages à l'école maternelle dans les parcours bilingues

L'école maternelle constitue le premier cycle des apprentissages pour les élèves qui y « développent leur langage oral et commencent à découvrir les écrits »[178]. Dans le cas des élèves sourds scolarisés en parcours bilingue, la langue des signes tient lieu de langue orale et « constitue pour les jeunes sourds le mode privilégié d'appropriation active du langage. La langue française écrite tient lieu de langue écrite et s'avère plus que jamais le moyen par excellence de communication entre les sourds et la majorité des entendants »[173]. Nous présentons les préconisations du texte telles que développées au sein des domaines d'activité *s'approprier le langage* et *découvrir l'écrit*, afin de proposer une adaptation des domaines aujourd'hui en vigueur pour l'enseignement en maternelle. Nous présentons également les objectifs et programmes à l'école maternelle, ainsi que les compétences attendues en fin de maternelle.

4.2.1.1 Le langage oral à travers la langue des signes

Le domaine *S'approprier le langage* redéfinit le principe de langue de communication pour les élèves sourds scolarisés en parcours bilingue : la langue des signes constitue l'équivalent

[176] Cf. chapitre 1.3.3 : « Les premiers mouvements bilingues : Deux langues pour une éducation », p.60.
[177] http://www.education.gouv.fr/cid22247/mene0817503a.html
[178] http://www.education.gouv.fr/cid166/l-ecole-maternelle.html

de la communication orale, la langue française écrite tient lieu de langue écrite. L'acquisition de ces deux modes d'expression et de compréhension, ainsi que, dans la mesure du possible, celle de la forme vocale du français, constitue selon les auteurs du texte, « le moyen d'accéder aux valeurs et savoirs communs, c'est-à-dire à la culture de tous et à la connaissance du monde environnant ». Les notions de *valeurs et savoirs communs*, sont explicitées comme étant « la culture de tous », mais ne sont pas définies. La *culture de tous*, qui semble posée comme un principe fondateur de l'accès à l'éducation, n'est pas non plus définie dans le texte. La situation sociolinguistique spécifique des élèves sourds scolarisés en parcours bilingue est ensuite rappelée :

> « Concernant les enfants sourds, cet accès à la L.S.F. présente toutefois des spécificités liées aux conditions atypiques de sa transmission. La majorité de ces enfants naissent en effet en foyer entendant (92 %) : ils ne peuvent apprendre la L.S.F. par contact avec le modèle linguistique proposé par l'adulte (le modèle proposé le plus souvent étant une langue vocale) »[177].

Afin d'adapter les parcours de scolarisation aux situations sociolinguistiques des élèves et des familles, les pôles d'enseignement pour les jeunes sourds[179] récemment créés incluent deux organisations en ce qui concerne le parcours bilingues :

- une classe d'élèves sourds recevant des enseignements dans toutes les matières en LSF. Cette classe est entièrement intégrée à l'école dont elle fait partie, avec des périodes d'échanges et de travail en commun avec les autres classes ;
- une classe mixte mêlant élèves sourds et entendants, avec un enseignant entendant et un co-enseignant ayant atteint le niveau B2 et visant le niveau C1. Le co-enseignant a la charge de l'enseignement de la LSF ou en LSF, il transmet les contenus et objectifs prévus par l'enseignant[177].

Les élèves peuvent ainsi être scolarisés dans une classe où la langue des signes est la seule langue de transmission par l'enseignant, ou dans une classe où les deux langues (française orale-vocale et langue des signes) sont présentes. Selon la définition officielle du bilinguisme LSF-français : « l'accès à la forme orale du français, nécessairement variable selon nombre de paramètres propres à chaque enfant et à son milieu, apparaît comme un complément très important mais qui ne saurait être construit au détriment de l'accès à la forme écrite. Dans l'ensemble du parcours scolaire, les jeunes sourds ayant fait le choix de la communication bilingue ne seront pas évalués sur leur compétence en français oral »[180]. Le rôle de l'enseignant est alors déterminant, puisqu'il est dans de nombreux cas, le transmetteur

[179] Nous développons les différents parcours du PEJS au chapitre 5.1.4 : "Le pôle d'enseignement pour les jeunes sourds (PEJS)", p.187.
[180] http://www.cndp.fr/ressources-lsf/primaire/pdf/definition_du_bilinguisme.pdf

privilégié, voire dans certains cas, l'unique transmetteur de la langue, pour des élèves dont les parents ne communiquent pas toujours en langue des signes. L'importance de la connaissance de la langue des signes par l'enseignant est rappelée dans le texte :

> « Il importe particulièrement que la langue des signes proposée par l'enseignant, le soit dans la pleine diversité de ses registres et ressources, de manière à constituer pour l'enfant sourd l'équivalent de la large palette linguistique que les parents offrent naturellement à leur enfant entendant dès son plus jeune âge »[181].

Le rôle de l'enseignant en parcours bilingue dépasse ici celui de l'enseignant de maternelle et nécessiterait d'être développé plus en détails. Cette configuration particulière nécessiterait d'être approfondie pour des enseignants entendants en parcours bilingue, qui ont pour mission d'offrir aux élèves sourds l'équivalent d'un répertoire linguistique (GUMPERZ, 1964 ; CASTELLOTTI, MOORE, 2008 ; CANDELIER, IOANNITOU, OMER, *et alii*., 2008) oral-vocal, que les parents entendants transmettent habituellement à leur enfant entendant. Le texte rappelle par ailleurs que la majorité des enfants sourds « ne peuvent apprendre la langue des signes par contact avec le modèle linguistique proposé par leurs parents qui communiquent généralement selon une modalité vocale »[181]. Pour ces raisons, il importe à notre sens qu'une réflexion soit engagée afin que l'enseignant soit accompagné et formé dans son rôle de transmetteur de la langue des signes.

4.2.1.2 Le manque de développement des modalités d'accès à l'écrit par la langue des signes

En ce qui concerne le domaine d'activité *découvrir l'écrit*, il est rappelé que la langue des signes ne possédant pas de modalité écrite, l'accès à l'écrit est, pour les élèves sourds, synonyme de l'acquisition d'une langue seconde. Ce constat de l'acquisition de l'écrit en tant que langue seconde pour les sourds (communiquant en langue des signes ou à l'oral) est développé par Dubuisson au Québec. Dans *Difficultés d'écriture et de lecture des mots-outils pour des sourds* (2002), Dubuisson confronte les écrits d'élèves sourds en français écrit et d'élèves entendants dont le français est enseigné en tant que langue seconde. Il apparaît selon son étude que certaines structures de phrases, considérées comme des erreurs (absence de pronoms, omission ou emploi inapproprié des mots-outils), sont comparables. Néanmoins, « Bien que les erreurs des sourds soient comparables en grande partie à celles des apprenants de L2, le parallèle entre l'apprenant entendant de langue seconde et le scripteur sourd n'est pas parfait : l'apprenant de français L2 sait au moins, à travers la maîtrise de sa langue

[181] http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=112344

première, ce qu'est une langue orale[182] en général ; le scripteur sourd dont la langue maternelle est une langue signée n'a pas cette connaissance » (DUBUISSON, 2002 : 30). Les spécificités des langues orales-vocales, décrites comme « linéaires et séquentielles » par Dubuisson, sont difficilement accessibles pour les élèves sourds signants, qui « conçoivent plutôt la langue comme un système où quantité d'informations se combinent simultanément et s'organisent spatialement » (*Ibid.*).

> « On comprend alors pourquoi certaines catégories de mots-outils, comme les prépositions, qui servent souvent en français à exprimer l'organisation spatiale, sont particulièrement difficiles à acquérir pour les apprenants sourds dont la langue maternelle exprime l'organisation spatiale autrement que par des signes spécifiques dans la majorité des cas » (*Ibid.*).

Un des enjeux de l'acquisition de l'écrit du français par les élèves sourds en parcours bilingue consiste d'abord à « favoriser la prise de conscience de la coexistence de deux langues distinctes[161] », la langue des signes, qui tient lieu de langue orale et la langue écrite. L'accent doit être mis, selon les auteurs du Bulletin Officiel, sur l'acquisition de la langue des signes, « sans différer la sensibilisation à l'univers et aux fonctions de l'écrit »[181], sans que ne soit mentionnée de démarche pédagogique qui permettrait aux enseignants d'adapter l'accès à l'écrit pour les élèves sourds des parcours bilingues[183]. Cet enseignement doit être étudié en tenant compte de la place de langue seconde du français écrit pour ces élèves et pourrait à notre sens s'appuyer sur une didactique du plurilinguisme afin de développer l'accès à l'écrit[184].

4.2.1.3 Objectifs et compétences attendues à l'école maternelle

À la suite de la présentation des domaines d'activités, les objectifs et programmes sont développés à travers la démarche pédagogique générale de l'école maternelle. Il est ainsi indiqué que le souci premier de l'enseignant est « d'initier l'enfant aux conditions préalables à toute interaction langagière », étant rappelé que les interactions en langue des signes pour les élèves sourds de parents entendants sont en général plus rares et nécessitent que l'accent soit

---

[182] Nous précisons que l'emploi du terme *oral* fait ici en fait référence à la modalité *vocale*, puisque la langue des signes est considérée en tant que langue orale.

[183] Cf. chapitre d'analyses effectuées auprès d'équipes pédagogiques aux États-Unis, afin d'engager cette réflexion et d'apporter des pistes pédagogiques à destination des enseignants qui accueillent des élèves sourds en France. Chapitre 10.4 : " Retour sur les points centraux des analyses et adaptations envisageables en France", p.524.

[184] Nous développons certains concepts en didactique du plurilinguisme au chapitre 4.3 : "Ouvrir une réflexion sociodidactique en parcours bilingues et spécialisés", p.164, qui pourraient notre sens permettre un accompagnement des enseignants de ces parcours bilingues.

porté sur les interactions en LSF dans la classe. En cycle 1, cette initiation passe par « l'apprentissage de la gestion du regard : captation du regard de l'enfant et compréhension de la nécessité de porter son regard sur le protagoniste de l'interaction »[185]. Pour les élèves sourds des parcours bilingues, les objectifs concernent l'apprentissage de la langue des signes et l'écoute visuelle ; le passage de la compréhension orale en LSF à l'expression et l'acquisition de compétences concernant le langage d'évocation, c'est-à-dire hors situation : il est indiqué qu'aux alentours de trois ans, « un enfant développe progressivement sa capacité à évoquer une expérience qu'il n'est pas en train de vivre ». L'enseignant met en œuvre tout ce qui favorise le repérage dans le temps et dans l'espace. Le paragraphe *Objectifs à l'école maternelle* ne développe aucune orientation concernant l'accès à l'écrit pour les élèves sourds des parcours bilingues. Pourtant, des compétences sont attendues en fin de cycle et doivent pouvoir attester de capacités concernant le langage écrit et la littérature.

En, ce qui concerne les compétences attendues en fin de maternelle, qui sont contenues dans le paragraphe *langage écrit et la littérature (en LSF et en français)*, les élèves de maternelle doivent notamment être capables :

- d'identifier et de comprendre différentes fonctions de l'écrit (panneaux urbains, affiches, journaux, enregistrement vidéo signé…) ;
- de mémoriser chaque année une dizaine de comptines et poésies en LSF ;
- de reformuler des énoncés en LSF à partir d'un texte donné en LSF par l'enseignant. ;
- d'écrire leur prénom et de l'épeler en dactylologie, épeler des mots familiers, écrire des mots épelés en dactylologie par l'enseignant ;
- de découvrir des éléments constitutifs de chacune des deux langues : LSF et français écrit par la mise en correspondance des lettres de l'épellation dactylologique par exemple.

Des exemples concrets d'activités pourraient accompagner les différents objectifs et compétences attendues en fin de cycle 1 pour aider les enseignants à orienter leurs outils pédagogiques. Un dvd *Ressources pour faire la classe*, évoquant des « stratégies concrètes », est dit être mis à disposition future des enseignants, mais sans que soit indiqué si ce dvd concerne spécifiquement les classes bilingues en langue des signes. La création du site internet *Ressources pour faire la classe – LSF*[185], en 2008, par le réseau Canopé[186], dépendant du ministère de l'éducation nationale, semble avoir remplacé la création du dvd. On y retrouve les textes de références concernant l'éducation bilingue en langue des signes, des conseils à destination des enseignants des classes bilingues ; des exemples d'activités et outils pour l'enseignant et la classe. La création de cette plateforme, regroupant divers matériaux

[185] http://www.cndp.fr/ressources-lsf/primaire/index.html
[186] Le réseau de création et d'accompagnement pédagogique

pédagogiques organisés par cycles et proposant des orientations concrètes pour adapter la classe aux enseignements en langue des signes constitue une évolution favorable dans la réflexion et le partage d'expériences et de supports pédagogiques, qui pourrait être davantage mise en avant et son contenu considérablement alimenté, pour espérer le voir devenir un véritable outil d'accompagnement à destination des enseignants.

4.2.2 Les apprentissages à l'école élémentaire dans les parcours bilingues

Concernant les apprentissages à l'école élémentaire, les cycles 2 et 3 correspondent depuis septembre 2016[187] aux cycles CP-CE1-CE2, puis CM1-CM2-6è. Le cycle 2, dit des « apprentissages fondamentaux », doit « offrir à l'élève sourd une pleine connaissance des ressources (registres et variantes) et des structures de sa langue, la LSF »[188]. En parcours bilingue, la langue des signes constitue la langue de l'enfant, bien qu'elle ne soit que très rarement celle de ses parents. Tout au long du texte, des préconisations sont apportées quant à l'apprentissage et l'approfondissement de cette langue, considérée comme la langue de l'enfant, sans que ne soit indiquée la diversité des modèles et des répertoires langagiers familiaux : enfants sourds de parents entendants qui ne connaissent pas toujours la langue des signes ; enfants sourds de parents sourds qui communiquent en langue des signes dans le cercle familial par exemple. Il serait utile de préciser le rôle de l'environnement familial dans la scolarisation des élèves sourds, notamment en parcours bilingue (langue des signes et français écrit) et bilingue mixte (français oral-vocal et écrit), afin de permettre aux enseignants de ces parcours d'envisager la diversité des répertoires des élèves comme une *ressource* pour l'apprentissage des langues (orale-vocale ou signées), point d'appui pour le développement de compétences métalinguistiques (CASTELLOTTI, MOORE, 2008) et de la conscience plurilingue (CANDELIER, 2008). Les approches « biographiques » (THAMIN, SIMON, 2009 ; MOLINIÉ, 2006) en sociodidactique visent ainsi à valoriser les répertoires linguistiques par le développement du « contact de langues » (WEINREICH, 1953 ; BILLIEZ, RISPAIL, 2003 ; BOYER, 2000, HAMERS, 1997), qui implique « toute situation dans laquelle une présence simultanée de deux langues affecte le comportement langagier de l'individu » (WEINREICH, dans RISPAIL, 2017 : 28). L'emploi du terme *ressource* en sociodidactique « présente l'intérêt d'aborder la *complexité* des phénomènes d'enseignement-apprentissage en *contextes* pluriels […]. Nombreux sont les travaux qui montrent combien il est favorable pour

[187] http://www.education.gouv.fr/cid213/l-ecole-elementaire-organisation-programme-et-fonctionnement.html
[188] http://www.education.gouv.fr/cid22247/mene0817503a.html

la construction de nouvelles compétences langagières chez les élèves, de prendre appui sur les ressources plurielles issues de leurs expériences, de leur biographie langagière et scolaire » (RISPAIL, 2017 : 115). Le texte indique par ailleurs, que « le mode de communication bilingue en situation scolaire consolide le sentiment d'appartenance de l'élève à une communauté linguistique et culturelle par la construction et la maîtrise accrue de la LSF », sans qu'il ne soit là non plus fait mention des parents entendants de ces élèves, qui, pour la plupart ne connaissent pas la langue, ni la communauté linguistique et culturelle liée à la langue des signes française. Il nous semble que l'objectif des parcours bilingues devrait s'engager, moins dans la *consolidation* d'un sentiment d'appartenance à une communauté linguistique et culturelle qui n'est pas toujours celle des parents, que vers une perspective plus nuancée, orientée vers une didactique *interculturelle* et *plurilingue* qui pourrait se définir comme « l'espace dynamique créé par la rencontre (ou le choc) entre les manifestations différentes de deux ou plusieurs cultures, incarnées par les individus qui les animent » (RISPAIL, 2017 : 64). Cette nuance permettrait à notre sens de développer la possibilité pour les élèves d'engager une réflexion personnelle sur le sens de cette *appartenance culturelle*, sans que cette dernière leur soit imposée par le choix d'un parcours de scolarisation spécifique.

Concernant la langue des signes, « son usage et son enseignement facilitent la maîtrise de l'écrit en langue française »[189]. Les procédés à mettre en place afin de faciliter l'accès à l'écrit ne sont pas présentés et ne permettent pas de savoir en quoi l'usage et l'enseignement de la langue des signes facilite la maîtrise de l'écrit. Plus loin dans le texte, on peut également lire qu'il convient de « développer chez l'élève des aptitudes concernant le va et vient entre la LSF et le français ». Ces points nécessitent d'être développés et peuvent bénéficier des apports d'une didactique interculturelle (BLANCHET, CLERC, RISPAIL, 2014) qui « considère les *interlangues*, contacts, alternances et (mé)tissages de langue (CLERC, 2012), comme des pratiques plurilingues innovantes (BLANCHET, MARTINEZ, 2010), banales, non stigmatisées, transposées comme contenus didactiques et valorisées dans les stratégies autonomes de relation que développe l'apprenant-e » (RISPAIL, 2017 : 14)[190].

4.2.2.1 Langue des signes et accès à l'écrit à l'école élémentaire

Les objectifs de l'école élémentaire pour les élèves sourds scolarisés en parcours bilingues concernent des compétences communicationnelles « immédiates et différées ». En situation de communication immédiate, les élèves de cycle 2 doivent notamment être capables de :

[189] http://www.education.gouv.fr/cid22247/mene0817503a.html

[190] Cf. chapitre 4.3 : "Ouvrir une réflexion sociodidactique en parcours bilingues et spécialisés", p.164.

- comprendre en langue des signes des énoncés de genres différents (une description de personnages, animaux, des récits réels ou imaginaires, des conseils, consignes, ordres, une information, explication) ;
- exprimer en langue des signes une variété d'énoncés de genres différents ;
- prendre part à une conversation, poser des questions, répondre à une demande d'information…[191]

Concernant la communication différée, l'usage de la LSF-vidéo (vidéo enregistrée en langue des signes) « constitue l'un des outils permettant à l'enseignant de conduire un travail linguistique sur la LSF elle-même, mais aussi de faire appréhender aux élèves sourds les spécificités de l'écrit », sans que soit indiquée la manière dont les enseignants peuvent faire le lien entre langue des signes et français écrit grâce à ce nouvel outil. Si la vidéo constitue un outil adapté dans l'enseignement aux élèves sourds des parcours bilingues, il est important de souligner les spécificités de l'apprentissage de l'écrit par la langue des signes. Le texte pose ainsi comme point de départ que l'apprentissage du français écrit pour les élèves sourds en parcours bilingue doit s'appuyer sur une didactique du français langue étrangère. Cette orientation permet de s'appuyer sur les apports de la didactique du FLE, mais nécessite selon nous d'être amplifiée autour des spécificités du français en tant que langue étrangère pour les élèves sourds scolarisés en langue des signes. En effet, il ne s'agit pas uniquement de proposer un enseignement du français langue étrangère, mais de poser les bases d'une *didactique du français écrit par la langue des signes*. Le texte souligne que :

> L'accès à l'écrit ne peut s'appuyer que de façon minime sur l'apprentissage des correspondances grapho-phonémiques. Très souvent, le déchiffrage des mots ne permet pas à l'enfant sourd leur identification puisqu'ils lui sont pour la plupart inconnus[191].

En didactique du français langue étrangère, le passage par la forme vocale du français et des correspondances grapho-phonémiques permet l'accès à l'écrit. Les élèves qui apprennent le français sous sa forme écrite l'apprennent également au préalable sous sa forme vocale. Ce passage d'une forme à l'autre ne peut constituer une *didactique du français par la langue des signes*. La prise de conscience de la dimension orale-vocale de la langue française est une finalité de l'enseignement du français, en situation bilingue. Une autre finalité est l'accès à l'écriture et à la lecture du français par la langue des signes. Il est indiqué, « qu'au fur et à mesure que l'enfant maîtrise la lecture, il peut commencer à aborder le passage de la LSF au français écrit et progresser ainsi dans sa maîtrise des deux langues »[191]. Une des questions primordiales à laquelle le texte n'apporte pas d'éclairage concerne l'accès au français

[191] http://www.education.gouv.fr/cid22247/mene0817503a.html

écrit : Quel est le rôle de la conscience phonologique (vocale) pour l'accès à la lecture et à l'écriture des élèves sourds ? Nous soulignons l'importance accordée à la conscience phonologique dans les programmes généraux de maternelle, publiés au journal officiel du 26 mars 2015 :

> Pour pouvoir lire et écrire, les enfants devront réaliser deux grandes acquisitions : identifier les unités sonores que l'on emploie lorsqu'on parle français (conscience phonologique) et comprendre que l'écriture du français est un code au moyen duquel on transcrit des sons (principe alphabétique)[192].

Contrairement aux programmes de maternelle et d'élémentaire des parcours bilingues que nous présentons, des outils pédagogiques pour développer la conscience phonologique sont détaillés au sein du texte pour les enseignants des classes dites ordinaires :

> Pour développer la conscience phonologique, l'enseignant habitue les enfants à décomposer volontairement ce qu'ils entendent en syllabes orales : en utilisant le frappé d'une suite sonore, en "découpant" oralement des mots connus en syllabes, en repérant une syllabe identique dans des mots à deux syllabes, puis en intervertissant des syllabes, toujours sans support matériel, ni écrit ni imagé. Ces jeux phoniques peuvent être pratiqués en grand groupe, mais l'enseignant privilégie l'organisation en petits groupes pour des enfants qui participent peu ou avec difficulté en grand groupe[192].

Ces orientations concernent les programmes de cycle 1 ou de cycle 2 et 3. Elles permettent aux enseignants d'être guidés et doivent pouvoir être adaptées aux enseignants des parcours bilingues afin que ces derniers puissent également bénéficier d'une orientation générale sur les outils pédagogiques à créer pour permettre l'accès au français écrit[193]. Les recherches américaines (au Canada et aux États-Unis) semblent pouvoir servir de socle à une réflexion didactique sur l'accès à l'écrit par la langue des signes en France et permettre de poser les bases d'une « pédagogie spécifique » pour les classes bilingues. Différentes recherches montrent ainsi « des corrélations positives entre les performances de personnes sourdes en langue des signes américaine et en anglais écrit (CHAMBERLAIN & MAYBERRY, 2000, 2002 ; HOFFMEISTER, 2000 ; PADDEN & RAMSEY, 2000 ; SINGLETON, SUPALLA, LITCHFIELD, & SCHLEY, 1998 ; STRONG & PRINZ, 2000). Des possibilités de *transfert* sur le plan linguistique

[192] http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

[193] Cet accès doit être mis en place sans recours à une méthode phonologique comme l'indique le texte : « Une pédagogie spécifique (sans méthode phonologique pour le parcours bilingue) doit être mise en place au sein du PEJS, quelle que soit l'organisation retenue. Une simple traduction en direction des élèves sourds d'une séance d'apprentissage de lecture conçue pour des élèves entendants ne saurait être satisfaisante et ne permettrait pas aux élèves sourds de développer les compétences attendues ». Ce critère est développé au chapitre 5.1.4.1 : "Le parcours bilingue", p.191.

permettraient selon les auteurs de ces études, d'accéder à l'écrit par la langue des signes. Ces *transferts* sont par exemple développés par Padden et Rasmey (1998 ; 2000), qui suggèrent que « les signes *dactylologiés* et les signes *initialisés*, qui sont respectivement des représentations orthographiques complètes ou partielles de mots d'une langue écrite en signes, pourraient constituer un pont entre les deux systèmes linguistiques, permettant des transferts à un niveau lexical » (PADDEN, RAMSEY, 2000 dans NIEDERBERGER, 2005 : 287). Les corrélations positives entre langue des signes et langue vocale, développées par de nombreux auteurs, nous permettent d'ouvrir à présent une réflexion concernant la possibilité d'une didactique intégrée LSF-français écrit et/ou vocal en parcours bilingue, spécialisés et plus largement pour tous les enseignants pour qui le plurilinguisme peut constituer un apport dans les apprentissages.

4.3 Ouvrir une réflexion sociodidactique en parcours bilingues et spécialisés

Il ressort du développement de ce chapitre dédié aux apprentissages en parcours bilingue, la nécessité d'un accompagnement des enseignants dans leurs pratiques pédagogiques en classe bilingue LSF/français. Les orientations officielles que nous avons présentées suggèrent la mise en place, par les enseignants de ces parcours, d'une pédagogie inspirée d'une didactique du français langue étrangère. Nous proposons d'étudier la mise en œuvre de modalités pédagogiques à destination des parcours bilingues à travers les travaux relatifs à la didactique intégrée (GAUVIN, THIBEAULT, 2016 ; BROHY, 2008 ; ROULET, 1980 ; KERVRAN, 2014), qui fait intervenir un nombre limité de langues dans la classe. Au sein des parcours bilingues LSF-français, la langue des signes est en effet considérée, au même titre que le français, en tant que langue d'enseignement, ce qui permet de renforcer les contacts de langue (BILLIEZ, RISPAIL, 2003 ; BRAS, 2003 ; DEYRICH, OLIVÉ, 2009) dans les apprentissages. Nous soulignons que le développement didactique de ce chapitre a pour objectif d'accompagner la mise en place récente des parcours bilingues au sein des pôles d'enseignement pour jeunes sourds, que nous présentons au chapitre 5.1.4 : « Le pôle d'enseignement pour les jeunes sourds (PEJS) », p.187. Les PEJS renforcent notamment le principe d'inclusion en milieu ordinaire par le regroupement des élèves sourds au sein d'un même établissement, et le choix d'une scolarisation en accord avec les langues de communication des familles, inscrits dans la loi de 2005, qui indique :

> Art. L. 112-2-2. : « Dans l'éducation et le parcours scolaire des jeunes sourds, la liberté de choix entre une communication bilingue, langue des signes et langue française, et

> une communication en langue française est de droit. Un décret en Conseil d'Etat fixe, d'une part, les conditions d'exercice de ce choix pour les jeunes sourds et leurs familles, d'autre part, les dispositions à prendre par les établissements et services où est assurée l'éducation des jeunes sourds pour garantir l'application de ce choix »[194].

La diversité des parcours linguistiques proposés aujourd'hui au sein de l'Éducation nationale pour les élèves sourds, constitue une avancée considérable pour les familles, qui ont dorénavant le choix entre différents parcours de scolarisation, en accord avec les choix de communication. Malgré cette évolution encourageante et le rappel dans les textes officiels relatifs aux PEJS, de la nécessité d'une « pédagogie spécifique »[195] dans ces parcours, aucun cadre pédagogique clair n'est établi pour accompagner les enseignants, particulièrement en ce qui concerne les parcours bilingues où la langue des signes est considérée comme langue d'enseignement et doit pouvoir permettre aux élèves d'accéder aux apprentissages. Nous proposons différentes approches sociodidactiques, qui ouvrent une réflexion sur les modalités de l'enseignement par la langue des signes, et notamment l'accès à la lecture et à l'écriture, pour ces programmes spécifiques. Ces propositions n'ont pas pour objectif d'être développées à tous les parcours de scolarisation à destination des élèves sourds, mais à ceux qui peuvent bénéficier de la mise en place d'une didactique intégrée LSF - français. Nous pensons aux modèles bilingues, mais également aux enseignants des classes spécialisées, qui décrivent généralement dans nos entretiens, la fréquence importante du recours à des modalités alternatives de communication pour adapter les enseignements aux élèves[196], et aux enseignants des PEJS, hors parcours en langue française exclusive. Le chapitre suivant présente en détails les différents modèles de scolarisation pour les élèves sourds en France[197]. Il est à noter qu'au sein des PEJS, la plupart des parcours sont plurilingues : bilingue LSF-français avec un enseignant seul ; bilingue mixte LSF-français vocal et écrit, qui se distingue du parcours bilingue par la présence de deux enseignants ; langue française avec appui de la LSF ; langue française avec appui de la LPC. Pour tous ces parcours, et pour les classes spécialisées les préconisations que nous formulons peuvent permettre d'accompagner les enseignants. Le parcours en langue française exclusive (du PEJS et du modèle d'inclusion en milieu dit « ordinaire »), sans appui de la LPC ou de la LSF, vient répondre au principe de scolarisation en accord avec les choix de communication des familles, prévu par la loi de

[194] https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647
[195] http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=112344
[196] Cf. Entretiens menés auprès d'enseignants spécialisés en France, chapitre 10.2.1.3 : "Diversité des moyens de communication en classes spécialisées et bilingue", p.448.
[197] Nous développons plus amplement ces différents parcours au sein du chapitre 5.1 : "Les différents modèles de scolarisation pour les élèves sourds en France", p.177.

2005 et constitue à ce titre le seul parcours non concerné par les propositions que nous formulons à présent.

Les travaux de Padden & Ramsey (2000) que nous avons développés au chapitre « Langue des signes et accès à l'écrit à l'école élémentaire »[198], ainsi que différentes études en Amérique du Nord (CHAMBERLAIN, MAYBERRY, 2000 ; SINGLETON, SUPALLA *et alii*, 1998 ; HOFFMEISTER, 2000), montrent des les apports de la langue des signes américaine dans l'accès à l'anglais écrit pour les élèves sourds, par les possibilités de transfert linguistique qu'offre la comparaison des langues. Les situations familiales et sociolinguistiques des enfants sourds sont extrêmement diverses et l'accent doit néanmoins être porté à notre sens sur la possibilité d'effectuer un choix de scolarisation en accord avec les choix de communication de la famille et les orientations linguistiques des enfants, plutôt que sur la recherche de la « meilleure » méthode d'enseignement, nécessairement hétérogène et fonction des parcours sociolinguistiques des élèves. Selon les degrés de surdité des enfants et les choix linguistiques des familles, certains enfants sourds sont implantés, d'autres appareillés ou non, et malgré les avancées techniques opérées dans la récupération auditive et sa pratique en pleine expansion, « l'apport [de l'implant cochléaire] sur le développement génératif du langage oral est loin d'être systématique. Certains enfants sourds implantés ne s'orientent pas vers le développement du langage oral même avec un environnement éducatif et orthophonique de qualité » (VIROLE, 2006 : 376).

Différentes approches sociodidactiques visent aujourd'hui à établir des « ponts entre les langues et entre les cultures, en conformité directe avec la conception d'une compétence plurilingue et pluriculturelle "englobante" » (CANDELIER, 2005 : 43). Dans cette optique, les travaux de Kervran (2006) sur les modalités de mise en œuvre d'une didactique des langues « à géométrie variable » à l'école primaire rendent compte d'une facilitation des comparaisons entre les langues proposées (KERVRAN, 2014 : 222) et appuient les arguments en faveur d'une didactique du plurilinguisme pour les élèves sourds en parcours bilingue, et pour les enseignants des classes spécialisées. Kervran développe des observations de classes dites « ordinaires » où l'enseignant se réfère à un module d'enseignement d'éveil aux langues – *Des animaux en nombre*[199] –, visant à faire découvrir que « les règles du pluriel sont plurielles » (KERVRAN, 2014 : 223). Il s'agit de repérer la diversité des marques graphiques et sonores du pluriel et leur variabilité selon les langues. Par ce module, les élèves étudient le

[198] Cf. chapitre 4.2.2.1 : "Langue des signes et accès à l'écrit à l'école élémentaire", p.161.
[199] http://eole.irdp.ch/activites_eole/animaux.pdf

caractère arbitraire des conventions grammaticales de chaque langue[200] et peuvent comprendre des notions grammaticales en français (*Ibid.*). Cette démarche (générale) se révèle particulièrement adaptée à certains parcours des PEJS, dans lesquels la langue des signes est considérée en tant que langue d'enseignement pour les parcours bilingues, et en tant qu'appui à l'accès au français pour les parcours en « langue française avec appui de la LSF ». La diversité des langues proposées pourrait être restreinte aux modalités du français et de la langue des signes ; le module pédagogique présenté fait état de différentes langues, et renvoie plutôt à une didactique comparée de différentes langues, qu'à une didactique intégrée où la comparaison porte sur deux langues, permettant des va-et-vient entre les langues. Les didactiques comparées et intégrées ont pour objectif la mise en valeur de relations entre les langues, afin d'en faciliter l'accès, mais la distinction porte sur le nombre de langues mises en relation. La didactique intégrée vise en effet à aider les élèves à « établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire, selon l'idée centrale pour les approches plurielles d'un appui sur le connu pour aborder le moins connu […] »[201].

4.3.1 Les apports d'une didactique intégrée au sein des parcours bilingues et spécialisés

Dans le cas de la scolarisation des élèves sourds, il s'agit de s'appuyer sur la langue des signes pour entrer dans l'écrit du français, en ayant, pour les enseignants, le souci d'attirer l'attention sur les ressemblances et les différences[201] entre les deux langues[202]. Différents entretiens menés en France et aux États-Unis auprès d'enseignants[203] témoignent d'une pédagogie intégrée où l'apprentissage des langues s'organise en termes de « passages, de continuités et de circulations interlinguistiques », qui permettent l'accès à la lecture et à l'écriture. Néanmoins, la difficulté de sa mise en place pour les classes bilingues réside principalement dans le fait que la langue des signes n'est pas toujours pratiquée en dehors de l'école par les élèves et que dès lors, un apprentissage et une consolidation des connaissances de la langue des signes est impérative avant de la considérer comme langue d'enseignement dans ces parcours. Ce constat ne doit pourtant pas freiner la mise en place d'un tel parcours

[200] Les langues utilisées dans ce module concernent l'aymara, l'espagnol, l'espéranto, le français, l'indonésien, l'italien, le portugais, le turc.
[201] http://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx
[202] Ces points didactiques de comparaison entre les langues sont développés au chapitre 10.4.1.3 : "Développer une pédagogie de la comparaison et du contact de langues", p529..
[203] Cf. chapitre 10.3.2.3 : "Faire de la langue des signes une « langue-pont »", p.512 et chapitre 10.3.2.4 : "Pousser la logique du « Deaf English » : écrire la langue des signes", p.517.

didactique et l'accent doit surtout porter dans ce contexte, sur les connaissances préalables des élèves. Les travaux de Cummins (2000 ; 2009) ont ainsi permis de révéler l'existence d'une interdépendance entre les langues qui composent le répertoire langagier des individus et d'établir que l'apprentissage des langues s'effectue en fonction des connaissances de l'apprenant dans les langues qu'il connaît déjà, encourageant ainsi la mise en contraste du fonctionnement des langues connues par l'élève (GAUVIN, THIBEAULT, 2016 : 3). Différentes terminologies répertoriées par Brohy (2008) renvoient au concept de didactique intégrée, comme en témoignent les notions de *pédagogie intégrée* (Roulet, 1980), de *pédagogie inter-langues* (HERRENBERGER, 1999), ou encore de *gestion coordonnée des langues* (PRUDENT, *et alii*., 2005). Ces différentes orientations didactiques peuvent permettre d'amorcer une réflexion encore peu développée au regard des témoignages d'enseignants spécialisés en France, qui pointent le manque, voire l'absence d'outils pédagogiques adaptés aux spécificités de l'enseignement aux élèves sourds[204] :

> CCS-368 : au niveau des manuels scolaires / il existe // il n'existe rien ↓ c'est à nous de // en plus on se base sur les programmes de l'Éducation nationale donc moi mes progressions sont faites en fonction des programmes officiels / comme mes collègues enseignants de l'Éducation nationale ↓ (CCS, 2017 : 8)
>
> CCS-385 : il n'existe rien ↓ […] je suis obligée de créer des outils ↓ (CCS, 2017 : 9)
>
> ACS-273 : je suis toute seule / c'est moi qui fais tout ↓ […] (ACS, 2017 : 6)

Dans le contexte bilingue et spécialisé de la scolarisation aux élèves sourds, l'absence d'outils pédagogiques et de manuels spécifiquement dédiés à un enseignement par la langue des signes, décrit comme devant être « plus visuel » par les enseignants interrogés, implique un temps considérable de création de ces outils pédagogiques par ces derniers. L'orientation didactique des parcours bilingues et spécialisés pourrait être envisagée à partir des recherches sociodidactiques menées sur le contact de langues afin d'accompagner les enseignants.

4.3.1.1 La pédagogie du contact de langues

Plutôt que de percevoir la langue de référence et les « calques » d'une langue à l'autre comme des facteurs négatifs dans l'apprentissage d'une autre langue (DABENE, 1996), la prise en compte des transferts linguistiques en tant qu'apport dans l'enseignement a été étudiée au regard d'une pédagogie des contacts de langue et de l'alternance par différents auteurs

[204] Ce point est développé au chapitre d'analyses 10.2.1.7 : "« Il n'existe rien » : créer les outils pédagogiques pour les élèves sourds", p.459.

(CASTELLOTTI, 2000 ; MOORE, 2001 ; CUMMINS, SWAIN, 2014 [1986]). Selon Cook (2003), l'intervention de la langue de référence peut révéler différentes fonctions. Elle peut permettre de parvenir au sens dans la langue-cible « pour trouver un mot, pour expliquer une structure, pour expliquer des tâches, donner des consignes, des explications grammaticales et dans une alternance codique qui permet d'accroître les possibilités d'expression des élèves » (DEYRICH, OLIVÉ, 2009 : 63). Pour développer cette notion dans le cadre de la scolarisation des élèves sourds, un des principes de la pédagogie du contact de langues doit être analysé en fonction de la particularité de l'accès à la lecture et à l'écriture pour les élèves sourds. Les travaux faisant référence à la notion de contact de langues en didactique (ROULET, 1980 ; CASTELLOTTI, 2000 ; 2006 : CASTELLOTTI, MOORE, 2008 ; MOORE, 2001 ; CUMMINS, 2000 ; 2009) placent en effet la langue de référence en tant que langue connue par les élèves et utilisée en famille, permettant un support dans l'apprentissage de la langue-cible en classe. Dans le cas des élèves sourds, cette distinction entre « langue de référence » et « langue-cible » semble plus difficile à établir : le français est considéré comme la langue de référence dans la majorité des cas, du fait notamment du pourcentage très élevé de parents entendants (90 à 95%) d'enfants sourds, mais l'accès à cette langue de référence reste difficile pour certains enfants sourds, même appareillés (BOUVET, 2004 ; GOUROUBEN, VIROLE, 2004) et nécessite une rééducation auditive extrêmement importante. Les enseignants spécialisés insistent sur cet accès difficile au français pour certains élèves, qui bénéficient alors des pratiques bilingues et multimodales en classe :

> MCS-224 : le rythme est plus lent parce qu'il y a quand même souvent un décalage au niveau du lexique ↓ il y a beaucoup de choses à expliquer ou à donner qui sont acquis en CE2 pour des enfants qui n'ont pas de déficience auditive ↓ dans la compréhension des histoires aussi c'est pareil // les inférences / faire des liens entre les informations / ça prend un peu plus de temps ↓ (MCS, 2017 : 5)
>
> ACS-175 : en lecture / il y a plein de vocabulaire qu'ils ne connaissent pas / plein d'expressions auxquelles ils n'ont pas accès / donc il faut bien tout détailler ↓ ça prend énormément de temps / parce qu'ils n'ont pas le bain de langage que les autres ont ↓ même s'ils parlent bien / ils n'ont pas une réception // ils restent sourds quand même ↓ (ACS, 2017 : 4)
>
> CCS-150 : c'est multimodal ↓ tous les outils possibles et on les adapte à chaque élève ↓ (ECS, 2017 : 4)

Une des enseignantes interrogées pointe la diversité des situations sociolinguistiques des élèves, qui implique une adaptation constante aux moyens de communication des élèves. Elle

indique également lors de notre échange le recours à la comparaison entre les langues pour certains élèves, qui facilite selon elle l'accès au français :

> ACS-165 : je vais utiliser l'oral avec ce groupe parce qu'ils sont vraiment plus dans l'oral ↓ la langue des signes c'est vraiment pour asseoir la compréhension avec ce groupe là ↓ je ne vais pas passer comme je vais faire certaines fois avec certaines classes / de la langue des signes à l'écrit / travailler sur la structure de la phrase et comment on passe de l'une à l'autre ↓ on dit comme ça en langue des signes et on dit comme ça en français ↓ avec ce groupe là non / je ne le fais pas ↓ il n'y a pas de mieux / ça dépend des enfants ↓ si je n'ai pas d'enfants qui parlent / qui ne sont que signeurs / c'est sûr que je vais passer par ce passage là / là j'ai des enfants qui parlent donc il n'y a pas d'utilité ↓ en situation de communication quotidienne / hormis le fait qu'on voit leur appareil on ne peut pas voir qu'ils sont sourds ↓ mais après ça reste très visuel ↓ (ACS, 2017 : 4)

En ce qui concerne les parcours bilingues et bilingues « mixtes » des PEJS, la langue des signes est considérée comme langue d'enseignement, au même titre que le français et les deux langues sont en même temps langue de référence et langue-cible pour ces élèves. La majorité des enfants sourds de parents eux-mêmes sourds connaissent avant leur arrivée à l'école, la langue des signes, qu'ils pratiquent au quotidien. Pour les enfants sourds de parents entendants en revanche, l'accès à la langue des signes peut être plus parcellaire en famille et doit être renforcé en classe bilingue, par un enseignement *de la* langue des signes avant que les élèves puissent recevoir un enseignement *en* langue des signes. Malgré les écarts importants entre les situations sociolinguistiques des élèves sourds de parents entendants et de parents sourds, le développement d'une didactique intégrée LSF et français à travers une pédagogie du contact de langues semble selon nous particulièrement adapté en parcours bilingues et classes spécialisées. Cette orientation pédagogique permet d'effectuer des transferts linguistiques (PADDEN, RAMSEY, 1998 ; AUGER, 2007) de la langue des signes et du français, et même plus globalement de la LPC et du français signé, quelle que soit la maîtrise par les élèves de ces modalités et langues. Certaines caractéristiques de la pédagogie du contact de langues, que nous développons à présent, telles que la prise en compte des « erreurs » et la reconnaissance des situations d' « interlangue » en tant qu'étapes de construction de la langue se révèlent, dans ce cadre, tout à fait pertinentes.

4.3.1.2 L' « erreur » comme support didactique de la comparaison des langues

L'observation des *erreurs* et l'analyse de ses caractéristiques chez les élèves a été mise en évidence par les travaux de Corder en 1967, et a initié un décentrage des activités des enseignants, pour s'intéresser plus profondément aux productions linguistiques des élèves

(PY, 1975). L'erreur « cessait d'être une anomalie, la manifestation (il est vrai partiellement inévitable) d'un certain échec de l'enseignant, et de sa méthode ; elle devenait une étape obligée de l'apprentissage, une des procédures par lesquelles l'étudiant maîtrisait progressivement une nouvelle langue » (PY, 1975 : 46). L'erreur en tant que caractéristique de l'interlangue apparaît comme la manifestation d'une transition, offre la possibilité d'une comparaison entre la langue de référence et la langue-cible et « prouve bien qu'il y a transfert de la L1 vers la L2 » (AUGER, 2007 : 84), bien que cet entre-deux soit encore parfois perçu comme une transition négative (MOORE, 1996). Différents auteurs, répertoriés par Bernard Py en 1975, ont tenté de catégoriser les erreurs commises depuis la langue de référence vers la cible, qui permettent d'établir certaines orientations pédagogiques à destination des enseignants : la « surgénéralisation », (SELINKER, 1972 ; TAYLOR, 1974), consiste en une « extension illégitime du domaine d'application d'une règle » (PY, 1975 : 50). La notion de « surgénéralisation » est également développée par Richards (1971 : 1974) dans un système plus global d'erreurs « intralinguistiques » (surgénéralisations et omissions) et d'erreurs de « développement », qui « surgissent lorsque l'étudiant essaie de nouvelles hypothèses sur le système de L2 (par exemple, en français, l'utilisation systématique de *est-ce que* en position initiale comme marque de l'interrogation, aussi bien pour les questions nucléaires que pour les questions globales : *est-ce que où vous habitez ?*) » (PY, 1975 : 53), qui peuvent dans ce contexte renvoyer à des surgénéralisations. Les travaux d'Éstève (2011), Mugnier (2006 ; 2016) et les entretiens menés auprès des enseignants en France et aux États-Unis[205] mettent en lumière le répertoire plurilingue et multimodal des élèves sourds (dans tous types de parcours de scolarisation), qui développent des compétences linguistiques diversifiées par le contact avec d'autres élèves sourds et des élèves entendants, et par l'utilisation de pratiques plurilingues par les enseignants, même pour des enfants dont les familles entendantes ne communiquent pas ou peu en langue des signes. Dans ce contexte, des situations d' « interlangue », décrite comme une langue « transitoire » (DABÈNE, 1994 ; AUGER, 2007) où les erreurs des locuteurs sont des signes de sa construction, interviennent inévitablement et peuvent servir d'appui didactique aux enseignants, pour permettre l'accès à la lecture et à l'écriture du français.

[205] Cf. chapitres d'analyses 10.2.1.3 : "Diversité des moyens de communication en classes spécialisées et bilingue", p.448, et 10.3.1 : "La situation sociolinguistique dans les établissements observés aux États-Unis", p.463.

4.3.1.3 L' « interlangue » et ses enjeux pour les élèves sourds

Besse et Porquier (1991) définissent l'interlangue comme « la connaissance et l'utilisation *non-natives* d'une langue quelconque par un sujet non-natif et non-équilingue, c'est-à-dire un système autre que celui de la langue-cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes » (BESSE, PORQUIER, 1991 : 216). Cette « langue de l'apprenant » (CORDER, 1971), considérée comme une « compétence transitoire » (*Ibid*.) a été étudiée à partir de différentes terminologies qui rendent toutes compte de la place « intermédiaire » (PORQUIER, 1975) de ce système « approximatif » (NEMSER, 1971). En 1972, influencé par les travaux de Weinreich (1953), Selinker définit la notion d'interlangue en tant « structure psychologique latente […] qui est activée quand l'adulte cherche à produire, dans une L2 qu'il apprend, les significations dont il peut disposer » (SELINKER, 1972). Si pour Selinker, l'interlangue désigne une langue apprise à un âge adulte et se distingue des langues apprises à un très jeune âge, plusieurs auteurs l'étudient aujourd'hui à travers les expériences d'enfants confrontés à différentes langues en classe et en famille (MOORE, 2001 ; CASTELLOTTI, 2000 ; RISPAIL, 2017). L'interlangue révèle des caractéristiques transitoires dans l'apprentissage de la langue, et donne à voir le caractère « non standard » de la variété linguistique utilisée, qui sert d'instrument de communication et se rapproche graduellement des normes de la langue standard (LARSEN-FREEMAN, LONG, 1991 : 74). Le concept d'interlangue vient souligner les connaissances intermédiaires dans le processus d'apprentissage et l'influence temporaire d'une première langue sur le développement de la seconde : une personne peut ainsi transférer certains éléments et règles de sa première langue vers la langue-cible et inversement. Selinker (1972) donne l'exemple de la généralisation du pronom personnel masculin « *he* » dans l'interlangue de locuteurs serbo-croates, considérée comme une erreur. « La différence entre le masculin et le féminin de ce pronom existe dans la première langue de ces locuteurs mais à cause d'une prédominance du "he" dans les manuels, la forme masculine domine dans l'interlangue anglaise de ces locuteurs » (SELINKER, 1972, dans DEWAELE, 2003 : 165). Des surgénéralisations (TAYLOR, 1974 ; RICHARDS, 1974) et omissions de certaines règles de la langue-cible sont également observées dans les situations d'interlangue (*Ibid.*). Stella, enseignante auprès d'élèves sourds de collège aux États-Unis indique (sans les nommer conceptuellement) ces éléments de transfert d' « omissions » et de « surgénéralisation », qui renvoient à la notion d'interlangue :

> MS331A-67: if you look at the way they write it / the subject / verb / agreement is always off ↓ they use more definite articles than anybody else ↓ than any other language // they use more definite articles ↓[206] (MS331A, 2016: 2).

Certaines notions développées par Selinker (1972) dans le cadre de l'interlangue ont été fortement controversées (COOK, 2002 ; HAN, 1999), notamment le concept de « fossilisation » d'une seconde langue dans son développement : l'apprenant n'atteindrait pas toujours le « stade final, la maîtrise parfaite de la langue-cible, malgré son exposition continue à celle-ci » (DEWAELE, 2003 : 171). Une distance a été émise par différents auteurs à l'encontre de ce concept de « fossilisation », afin de ne pas considérer les différences linguistiques des élèves en tant que déficiences (AUGER, 2004 ; 2007). En dépit d'un positionnement linguistique normatif, rappelant l'apparente nécessité d'une maîtrise « parfaite » de la langue (GROSJEAN, 1984 ; 1993 ; CANUT, 2010), le concept d'interlangue développé par Selinker (1972) offre un cadre conceptuel et théorique qui permet de dépasser la simple observation des « nombreuses erreurs » lexicales et du niveau de maîtrise de la lecture et de l'écriture des élèves sourds jugé « extrêmement faible » par certains enseignants spécialisés rencontrés en France, voire « inexistant » par des enseignants de *Schools for the d/Deaf* rencontrés aux États-Unis, en comparaison avec le niveau des élèves entendants[207]. Bras (2003) note le recours permanent à de l'interlangue dans les relations entre enfants sourds et entendants, particulièrement dans les écoles où les élèves sourds pratiquent à la fois l'oral et la langue des signes et souligne les travaux de Delamotte-Legrand, qui indique à propos de ces relations que « les interlocuteurs vont faire feu de tout bois pour communiquer » (DELAMOTTE-LEGRAND, 1997 : 84), ce qui vient conforter l'idée d'un développement de l'interlangue dans la communication entre sourds et entendants et appuie le bénéfice d'une pédagogie visant à clarifier ces usages et à les utiliser en tant qu'étape dans l'accès à la lecture et à l'écriture.

4.3.1.4 La technique du « glossing » : mise en place d'un transfert entre les langues

Aux États-Unis, différentes expériences pédagogiques font référence à la technique du *glossing* (SINGLETON, *et alii*., 1998), qui se définit selon Wilcox (2000) comme une

[206] Je traduis : « si vous regardez la façon dont ils l'écrivent / le sujet / le verbe / les accords sont toujours absents ↓ ils utilisent plus d'articles définis que n'importe qui d'autre ↓ que dans n'importe quelle autre langue // ils utilisent plus d'articles plus définis ↓ ».

[207] Cf. analyses des entretiens menés auprès des enseignants en France et aux États-Unis 10.2.1.2 : "Décalage dans le « bagage lexical » des élèves sourds", p.444, et 10.3.2.1 : "Le décalage du « niveau de lecture » des élèves sourds", p.504.

traduction des morphèmes d'une langue à travers les mots de l'anglais. L'objectif du *glossing* n'est pas de développer selon Wilcox une « vraie » traduction mais de faire usage des mots de l'anglais pour dire « la même chose » dans la langue-cible. Par exemple, la phrase « je vais en bas », pourrait être traduite selon la technique du *glossing* : « I am-going to down ». Le trait d'union « am-going » indique que ce terme se réfère à un mot unique en français, et l'ajout du terme « to » en anglais rend visible la préposition « en » du français, alors qu'une « vraie » traduction de cette phrase ne ferait pas apparaître ces particularités : « I'm going down ».

> « Aujourd'hui, la très grande majorité des chercheurs, […] retient quatre [paramètres dans la composition d'un signe en LSF] : la configuration (ou forme des mains) ; l'emplacement (ou le lieu où le signe va être exécuté dans sa forme de citation) ; l'orientation (ou orientation des paumes de la main par rapport au signeur) ; le mouvement dont les caractéristiques sont diverses : forme de la trajectoire, intensité par exemple » (MILLET, 2004 : 34).

Différents travaux ont mené au développement de systèmes de transcription graphiques des langues des signes (voir notamment LS-Colin[208] (BRAFFORT, CHOISIER, *et alii*., 2001) ; HamNoSys (PRILLWITZ *et alii.,* 1989) ; SignWritting (SUTTON, 1995)), mais la plupart d'entre eux ont été conçus en tant qu'outils scientifiques et « présentent des lacunes et des limitations graphiques qui les rendent inadaptés à un usage courant » (DE COURVILLE, RÉBULARD *et alii.*, 2010 : 89). La technique du *glossing* révèle également une transcription dense, qui prend en compte les spécificités lexicales, morphologiques et phonologiques de la langue (BAKER-SHENK, COKLEY, 1991b ; WILCOX, 2000). La complexité de cette technique de transcription pour la langue des signes américaine en a fait un outil pédagogique difficile à utiliser par les enseignants (LIDDELL, 2003), mais un usage simplifié (ne prenant pas en compte toutes les caractéristiques morphologiques de la langue des signes) permet selon différents enseignants interrogés aux États-Unis de travailler la syntaxe et l'ordre des mots des phrases depuis l'ASL vers l'anglais écrit, qui sont des difficultés fréquemment rencontrées par les élèves. Les enseignants encouragent les élèves à rédiger « en » langue des signes, afin de pouvoir comparer leurs rédactions et cibler les erreurs en anglais, comme l'explique Jeff :

> PS53A-19: I would take a sentence and we would write together / or breaking a part of a sentence that is already written and showing the comparison between sign language // so I take the sentence *I went to the store* and show them / write it out like you would

[208] https://cocoon.huma-num.fr/exist/crdo/meta/crdo-FSL-CUC021_SOUND

> in sign language / you know *store I go* ↓ they see / "oh there are actually parts I'm going to figure out where they go" ↓[209] (PS53A, 2016: 1).

Le *glossing* est utilisé de manière « logique » par certains enseignants, qui n'ont pas toujours connaissance de son existence effective en tant que technique de transcription. La nomination d'une technique pédagogique (pourtant parfois déjà en usage de manière plus ou moins marginalisée), s'insérant dans le concept plus large d'une didactique intégrée, valorise ces pratiques pédagogiques qui permettent de décomposer les étapes de transition dans l'apprentissage d'une langue (MOORE, 2001 ; CASTELLOTTI, 2000 ; RISPAIL, 2017) et de s'appuyer sur les connaissances linguistiques des élèves. Cette technique rappelle son pendant inverse, en France le français signé, très fréquemment décrié pour la confusion qu'il impliquerait dans l'apprentissage de la langue des signes et l'appauvrissement linguistique qu'il engendrerait. Les propos d'Ada, enseignante aux États-Unis, révèlent un discours partagé par de nombreux sourds et enseignants des parcours bilingues que nous avons rencontrés, en France et aux États-Unis concernant le français signé et l'anglais signé :

> LSD1-90: the school that I'm at / Lexington School / in the elementary / they use both voicing and signing so they compromise the ASL because they're following English order ↓ so when they get to sixth grade / their signing is very English ↓ they still do signs for *is are* and *am* even though they don't exist in ASL ↓ […] so when you're reading / you see when they read / they go like *the whales have tails* [elle signe en meme temps dans l'ordre des mots de la phrase] / that doesn't exist ↓
>
> E: what's your opinion about that ↑
>
> LSD1: I think it's horrible ↓ I don't think they should have these *are* and *am* because they don't exist in ASL↓[210]

Les travaux d'Estève (2011) donnent pourtant à voir la fréquence importante de la multimodalité dans les échanges, même pour les élèves des classes bilingues qui

---

[209] Je traduis : « je vais prendre une phrase et on va l'écrire ensemble / ou déconstruire un morceau de phrase déjà écrit en montrant la comparaison avec la langue des signes // je prends la phrase "je suis allé au magasin" et je leur montre ↓ je l'écris comme on le ferait en langue des signes / vous savez "magasin je vais" ↓ et ils voient / "oh je vais pouvoir comprendre où vont les morceaux" ↓ ».

[210] LSD1-90: l'école où je travaille / Lexington School / en élémentaire / ils utilisent la voix et les signes en même temps / donc ils modifient l'ASL parce qu'ils suivent l'ordre anglais ↓ quand ils [les étudiants] arrivent en sixième / leur façon de signer est très liée à l'anglais ↓ ils utilisent des signes pour des mots comme *être* et *avoir* même s'ils n'existent pas en ASL ↓ […] donc quand tu lis avec eux / tu t'aperçois que quand ils lisent / ils lisent "les baleines *ont* des queues" en signant en même temps / ça n'existe pas ↓
E: quelle est votre opinion à ce sujet ↑
LSD1: Je pense que c'est horrible ↓ Je pense qu'il ne devrait pas y avoir ce "*ont*" et parce que ça n'existe pas en ASL ↓ Je comprends leur importance pour la lecture et l'écriture en anglais / mais ce n'est pas // quand tu as des enfants qui lisent à haute voix avec ces mots-là / ils pensent qu'ils lisent ↓ ça n'a aucun sens ↓ ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent ↓

communiquent au quotidien en langue des signes. Ce recours ne semble pas créer de confusion dans l'accès à la langue des signes et révèle au contraire un déploiement linguistique enrichissant, permettant une adaptation aux situations sociolinguistiques particulières vécues par les élèves sourds. Suivant la même logique que le glossing, qui semble accepté par les enseignants des parcours bilingues rencontrés aux États-Unis (pourtant réfractaires à l'anglais signé) le français signé pourrait être considéré comme un outil pédagogique permettant de donner à voir la structure syntaxique du français, dans une optique de comparaison des langues en classe. Les travaux de Bras (2003) sur les contacts de langue dans la scolarisation des élèves sourds révèlent les difficultés des enseignants entendants à décrire leurs pratiques pédagogiques et la place de la langue des signes en classe, qui est pour l'auteur « dans le meilleur des cas, la langue outil sur laquelle on s'appuie pour atteindre la cible [le français], elle est le véhiculaire pouvant souffrir toutes sortes de distorsions » (BRAS, 2003 : 171). Il semble qu'une ligne pédagogique claire permettrait d'inclure la possibilité d'une utilisation du français signé, précisément en tant qu'outil didactique pour l'accès au français écrit, au même titre que la technique du *glossing*, dans cette même logique de transferts et d'interlangue, c'est-à-dire nécessairement transitoire, et éloignerait les craintes d'un outil de communication encore perçu comme une langue approximative influant de manière négative sur l'évolution de la langue des signes et pouvant à terme la remplacer.

L'évolution récente des modèles de scolarisation en milieu dit « ordinaire » dans l'Éducation nationale justifie la nécessité d'une réflexion approfondie sur une pédagogie spécifique dans les parcours bilingues et bilingues mixtes des pôles d'enseignement pour jeunes sourds. Les propositions didactiques que nous avons développées tout au long de ce chapitre s'insèrent dans ces parcours bilingues, mais plus largement également dans les parcours spécialisés et en langue française avec appui de la LSF et nous rappelons que notre propos n'a pas pour objectif une généralisation de ces approches plurilingues. Le choix de scolarisation doit selon nous en priorité être effectué en fonction des modèles de communication des familles (qu'ils soient vocaux, multimodaux, bilingues), et des souhaits des enfants, et non refléter un positionnement linguistique exclusif, qui ne saurait répondre à la diversité des situations sociolinguistiques vécues par les enfants sourds et leurs familles. Le chapitre suivant développe la diversité des modèles de scolarisation pour les élèves sourds, mis en place en France par le ministère de l'Éducation nationale et le ministère des solidarités et de la santé.

CHAPITRE 5 : LES MODELES DE SCOLARISATION POUR LES ELEVES SOURDS

Depuis la levée de l'interdiction en 1977 de la langue des signes dans l'enseignement par le ministère de la santé, plusieurs écoles bilingues (LSF/français) ont vu le jour en France. En 1984, la première classe bilingue ouvre ses portes à Poitiers, à titre expérimental[211]. Il faut cependant attendre 1991 pour que le droit à l'utilisation de la LSF soit reconnu en France par l'article 33 de la loi Fabius 91-73 du 18 janvier qui stipule : « Dans l'éducation des jeunes sourds, la liberté de choix entre une communication bilingue LSF et français et une communication orale est de droit »[212]. En 2005, la langue des signes est officiellement reconnue en tant que langue à part entière en France et permet le déploiement de nouvelles classes bilingues au sein de l'Éducation nationale. Ce chapitre développe les différents modèles de scolarisation existant en France pour les élèves sourds. Le ministère de l'éducation nationale a redéfini depuis février 2017 les cadres de scolarisation des élèves sourds. Cette nouvelle modélisation des parcours et des formations d'enseignants est extrêmement encourageante en ce qui concerne l'évolution vers une accessibilité généralisée dans l'éducation aux élèves sourds et nous proposons quelques pistes d'évolution complémentaires au sein de ce chapitre, destinées à accompagner l'ancrage de ces nouvelles structurations.

5.1 Les différents modèles de scolarisation pour les élèves sourds en France

En fonction des projets de communication des parents et des enfants, les élèves sourds ont la possibilité d'être accueillis dans différents établissements proposant des dispositifs en accord avec le mode de communication de l'enfant. Une des spécificités de l'enseignement aux élèves sourds concerne le découpage des formations aux enseignants et des dispositifs de scolarisation dans deux ministères, le ministère de l'éducation nationale et le ministère des solidarités et de la santé. Nous proposons deux tableaux permettant de clarifier les dispositifs mis en place pour répondre aux spécificités de la scolarisation des élèves sourds en France. Le

[211] Cf. chapitre 1.3.3 : "Les premiers mouvements bilingues : Deux langues pour une éducation", p.60.
[212] https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexteArticle.do?cidTexte=JORFTEXT000000535308&idArticle=LEGIARTI000006696487&dateTexte=&categorieLien=cid

premier concerne les modèles de scolarisation des élèves sourds ainsi que les formations des enseignants spécialisés travaillant au sein des établissements scolaires :

Pour les modèles de scolarisation	
Ministère de l'Éducation nationale	*Ministère des Solidarités et de la Santé*
Scolarisation individuelle en milieu ordinaire	Scolarisation en unité d'enseignement
Unité localisée pour l'inclusion scolaire	
Pôle d'enseignement pour les jeunes sourds	
Pour les formations d'enseignants	
Ministère de l'Éducation nationale	*Ministère des solidarités et de la santé*
Enseignant spécialisé CAPPEI[213] (ancien CAPA-SH[214]) Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive	Enseignant spécialisé CAPEJS[215] Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement des jeunes sourds

Tableau 11 : Dispositifs de scolarisation et formations des enseignants spécialisés selon les ministères en France

Ce tableau met en lumière les modèles de scolarisation dépendants du ministère de l'éducation nationale et ceux dépendants du ministère des solidarités et de la santé. Deux types de certifications existent pour l'enseignement spécialisé aux élèves sourds, l'une coordonnée par le ministère de l'éducation nationale, le CAPPEI, la seconde, par le ministère des solidarités et de la santé, le CAPEJS. Le second tableau présente les grandes orientations de chacun des dispositifs et permet de clarifier le rôle et les objectifs de ces modèles pour les élèves sourds qui y sont scolarisés.

Inclusion individuelle en milieu ordinaire, sans dispositif collectif
Dépendante du ministère de l'éducation nationale
École de proximité
Possibilité d'appui d'un SSEFS[216] ou SESSAD[217]
Accompagnement humain possible mais ni LSF ni LPC
Attribution de matériel pédagogique adapté
Unité localisée pour l'inclusion scolaire
Dépendante du ministère de l'éducation nationale
En plus des aménagements, adaptations pédagogiques et mesures de compensation possibles, regroupement en petits groupes avec d'autres élèves sourds.
Pas de choix linguistique spécifique, mais « difficultés d'accès à l'apprentissage »
Possibilité d'avoir recours à la LPC ou à la LSF
Unité d'enseignement
Dépendante du ministère des solidarités et de la santé
Scolarisation dans un établissement médico-social ou temps partiel entre l'école et l'établissement médico-social
Pôle d'accompagnement pour les jeunes sourds

[213] Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive
[214] Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap
[215] Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement des jeunes sourds
[216] Service de Soutien à l'Education Familiale et à la Scolarité
[217] Service d'Éducation Spéciale et de Soins À Domicile.

Dépendant du ministère de l'éducation nationale
Familles ayant fait un choix linguistique spécifique
Regroupement des élèves sourds pour éviter l'isolement
Dispositif unique de la maternelle jusqu'au lycée (regroupement d'établissements : un dispositif PEJS par académie)
Possibilité d'internat dans les établissements scolaires le proposant
Parcours bilingue LSF/français écrit exclusif avec un enseignant en LSF uniquement
Parcours bilingue mixte : classe d'élèves entendants et sourds, un enseignant entendant et un co-enseignant LSF qui « transmet les contenus et objectifs prévus par l'enseignant ».
Parcours en langue française sans LPC ou LSF. Différence avec l'inclusion : le regroupement avec d'autres élèves sourds
Parcours en langue française avec appui de la LPC

Tableau 12 : Caractéristiques des dispositifs de scolarisation des élèves sourds

Ces différents modèles sont développés un à un dans les chapitres suivants, mais le tableau que nous présentons permet de distinguer d'ores et déjà des orientations spécifiques à certains dispositifs. Les élèves scolarisés en inclusion en milieu dit « ordinaire » peuvent ainsi bénéficier d'un *accompagnement humain* et d'une scolarisation dans leur école de proximité, mais ne peuvent bénéficier d'un appui par la langue des signes ou la LPC. Si la famille fait un *choix linguistique spécifique* (langue des signes ou appui de l'oral par la LPC), les élèves sont alors scolarisés au sein de parcours spécifiques insérés dans les pôles d'enseignement pour les jeunes sourds (PEJS), mais ne peuvent bénéficier d'une scolarisation dans leur école de proximité, sauf dans le cas où l'établissement accrédité PEJS constitue leur école de proximité. Nous présentons chacun des dispositifs et les spécificités qui les définissent, au regard du texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie concernant la mise en œuvre du parcours des élèves sourds[218].

5.1.1 La scolarisation individuelle en milieu ordinaire, sans l'appui d'un dispositif collectif

Le Bulletin Officel n°8 du 23 février 2017[218], adressé aux rectrices et recteurs d'académie présente la mise en œuvre du parcours des élèves sourds au sein de l'éducation nationale. Le texte indique :

> « Quel que soit le mode de communication choisi, la scolarisation d'un élève sourd peut s'effectuer dans une classe ordinaire et dans son école de référence. Selon les situations, la scolarisation peut se dérouler avec ou sans accompagnement spécifique ou faire l'objet d'aménagements ou de compensations lorsque les besoins de l'élève l'exigent en fonction des notifications établies dans le projet personnalisé de scolarisation (PPS) et tels que :
> - l'appui d'un service médico-social tel que SSEFS[216] ou SESSAD[217] »[218]

[218] http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=112344

Les SSEFS regroupent des professionnels qui peuvent accompagner les élèves sourds dans leur parcours d'inclusion. Ces professionnels concernent des médecins, des psychologues, des assistants de service social, des orthophonistes. Les SSEFS peuvent également proposer des codeurs LPC, des enseignants spécialisés, des éducateurs (éducateurs spécialisés, moniteurs-éducateurs), d'autres professionnels de la rééducation : psychomotriciens, ergothérapeutes, etc[219]. Nous soulignons que dans l'évolution des dispositifs de scolarisation des élèves sourds, le recours aux codeurs LPC est supprimé du cadre de l'inclusion individuelle[220]. Le Bulletin Officiel développe ainsi :

> - le recours à l'accompagnement par un personnel chargé de l'aide humaine ou un personnel chargé de l'aide mutualisée, qui ne peuvent avoir pour fonction ni l'interprétariat ni l'enseignement, ni le codage LPC ;
> - l'attribution de matériels pédagogiques adaptés, qui peuvent concourir à rendre possible l'accomplissement de la scolarité.
> Il est utile de signaler que pour les élèves signants, une scolarité individuelle, sans pair avec qui échanger en LSF, peut constituer un facteur d'isolement et d'appauvrissement de la langue[221].

Depuis la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des chances, l'inclusion est devenue la norme de scolarisation et tout enfant sourd doit pouvoir bénéficier d'une scolarisation en milieu dit ordinaire, dans son école de secteur. La scolarisation individuelle répond à cette exigence d'inclusion, mais pose la question de l'isolement de ces élèves, qui, en fonction de leur parcours de communication, peuvent se sentir isolés et vivre des situations d'exclusion. Le texte limite ce facteur d'isolement aux élèves communiquant en langue des signes, qui, en plus de vivre une situation d'isolement, subissent un appauvrissement de leur langue de communication qu'ils ne peuvent utiliser pour échanger avec leurs camarades. Il nous semble important de souligner que les facteurs d'isolement ne concernent pas exclusivement la langue de l'enfant, mais également ses représentations en tant que personne sourde (nécessité de *pairs* sourds afin de favoriser le partage d'expériences) et ne concernent donc pas uniquement les élèves communiquant en langue des signes, mais tous les élèves sourds, implantés ou non, communiquant en langue des signes et/ou à l'oral-vocal. Les enjeux de la scolarisation des élèves sourds ne se limitent pas au choix et à la possibilité d'enseignement dans une langue de communication de l'enfant, mais doivent également être le lieu où les

[219] http://surdi.info/index.php/site_content/150-structures/202-ssefs-ssefis-soutenir-la-scolarisation-des-sourds-et-malentendants

[220] Les familles souhaitant une scolarisation avec appui du code LPC sont orientées vers les nouveaux pôles d'enseignement pour les jeunes sourds, que nous présentons à la suite de ce chapitre

[221] http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=112344

élèves sourds développent une construction singulière et individuelle positive (JUTRAS, DUBUISSON, LEPAGE, 2008), qui nécessite que les enfants aient accès à des modèles adultes et des pairs sourds vers qui se tourner et avec qui échanger, que ces derniers communiquent en langue des signes ou non.

> « Rencontrer d'autres enfants sourds, percevoir les distinctions d'autres enfants entendants, comprendre que "devenir soi" n'est pas réductible à une définition externe ("tu es sourds" ou "tu es entendant") permettent la construction assumée d'une *identité complexe*, et non une identification passive à des représentations imposées ». (VIROLE, 2010 : 150).

L'inclusion scolaire semble vouloir gommer les singularités des élèves au nom d'une norme commune appelée « milieu ordinaire ». Ce milieu interroge dans sa définition de l'ordinaire. Les enfants considérés comme normaux et ordinaires ne sont pas individualisés mais fondus comme si, pour être normal, les élèves devaient gommer leurs spécificités. La création des dispositifs PEJS vient répondre à l'isolement des élèves sourds en inclusion, par un regroupement d'établissements scolaires, de la maternelle au lycée, dans une même aire géographique, ayant pour objectif de rassembler les élèves sourds dont les familles ont fait un choix linguistique particulier. La mise en place des PEJS témoigne d'un engagement à ouvrir l'accès de l'éducation aux élèves communiquant en langue des signes et constitue une avancée très favorable dans la valorisation et la reconnaissance de la langue, mais ne répond pas à la demande de parents qui souhaiteraient scolariser leur enfant dans leur école de proximité et avoir accès à un enseignement en langue des signes ou avec appui de la LPC. En effet, dans le cas d'une scolarisation en école de proximité (c'est-à-dire en inclusion en milieu ordinaire, sans regroupement avec d'autres élèves sourds), le recours à l'accompagnement par un personnel chargé de l'aide humaine ou un personnel chargé de l'aide mutualisée est possible, mais ces derniers ne peuvent avoir pour fonction ni l'interprétariat ni l'enseignement, ni le codage LPC. Les PEJS concernent des établissements spécifiques de la maternelle au lycée pour chacune des académies. Les unités localisées pour l'inclusion scolaire accueillent quant à elles des élèves sourds pouvant tirer profit d'une scolarisation en milieu scolaire ordinaire, mais également des regroupements en classe spécialisée : « Les objectifs d'apprentissage envisagés pour les élèves bénéficiant de l'ULIS requièrent des modalités adaptées nécessitant des temps de regroupement dans une salle de classe réservée à cet usage »[222].

[222] http://www.ac-rennes.fr/cid104272/eleves-situation-handicap.html

5.1.2 L'unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS)

> Les élèves orientés en Ulis sont ceux qui, en plus des aménagements et adaptations pédagogiques et des mesures de compensation mis en œuvre par les équipes éducatives, nécessitent un enseignement adapté dans le cadre de regroupements.
> Les élèves en situation de handicap auditif avec troubles associés qui ont une difficulté d'accès aux apprentissages de manière globale (pas uniquement en langue française), pourront être orientés en Ulis[221].

Les dispositifs Ulis permettent aux élèves sourds de bénéficier de temps de regroupement dans une classe de douze élèves maximum, auprès d'un enseignant spécialisé[223]. Dans les écoles élémentaires, ces dispositifs accueillent des élèves sourds qui peuvent bénéficier d'une scolarisation individuelle avec des camarades entendants, mais pour qui cette scolarisation nécessite des aménagements spécifiques. Dans la majorité des cas, l'enseignant spécialisé est accompagné par un « accompagnant des élèves en situation de handicap » (AESH). Ces dispositifs permettent aux élèves sourds d'entretenir des relations et d'échanger avec des camarades également sourds, mais sont considérés comme transitoires. En effet, l'objectif des classes spécialisées ULIS est progressivement d'inclure l'élève individuellement en milieu dit « ordinaire », ce qu'indique une enseignante interrogée en France:

> MCS-430 : l'idée de la classe spécialisée […] c'est aussi de proposer un peu plus d'inclusion chaque année aux enfants qui sont capables / qui peuvent ↓ l'enfant doit avoir un bagage suffisant pour après rejoindre les entendants pour travailler ↓ (MCS, 2017 : 9)

Le succès de la scolarisation en ULIS pour les élèves se mesure à leur capacité d'inclusion dans une classe dite ordinaire à temps complet, mais le parcours des élèves est adapté en fonction des possibilités de chaque élève, comme l'explique Anne, enseignante en classe spécialisée :

> ACS-226 : je pense que / c'est l'intérêt de la SEES[224] / on peut monter le CP / monter bien la lecture et au fur et à mesure / quand ils sont prêts / au fur et à mesure on les envoie en inclusion ↓ de plus en plus longtemps / ce qui fait que Louis[225] [un élève de sa classe] est pratiquement // il y a très peu de choses qu'il fait dans ma classe ↓ il y a deux autres enfants qui n'ont pas pu ↓ ils ne pouvaient pas suivre / ils n'ont pas le niveau suffisant ↓ […] on ne se rend pas compte mais j'en ai qui vont en inclusion et c'est dur / parce que les maitresses n'adaptent pas ↓ (ACS, 2017 : 5)

[223] https://informations.handicap.fr/art-circulaire-classe-ulis-24-7972.php
[224] Section d'enseignement et d'éducation spécialisée
[225] Le prénom a été modifié

Les ULIS interviennent en soutien du dispositif *ordinaire*, la priorité est donnée à l'inclusion individuelle dans la norme des classes « ordinaires ». Il est utile de préciser que lorsque les élèves sont intégrés à la classe dite « ordinaire », des aménagements peuvent être mis en place pour permettre l'accès aux enseignements en LSF ou en LPC. Nous soulignons l'évolution positive de l'aspect linguistique dans la scolarisation, dont les avancées en termes d'aménagement pour permettre le libre accès à un enseignement sont en constante évolution. Pour ce qui concerne l'aspect social en revanche, le regroupement des élèves sourds semble constituer une transition vers une inclusion individuelle dans le parcours scolaire. Cette mesure répond ainsi aux préconisations de la loi handicap de 2005 qui précise que « le parcours de formation des élèves en situation de handicap doit se dérouler prioritairement en milieu scolaire ordinaire »[223]. L'inclusion en milieu ordinaire, généralement associée à une scolarisation sans pairs sourds, est posée comme une priorité, pourtant rien n'indique que cette séparation des élèves sourds pour une intégration individuelle ne favorise pas leur parcours scolaire. L'inclusion individuelle peut développer ou renforcer un sentiment d' « anormalité » pour les élèves sourds, isolés socialement de leurs pairs sourds et tenus de s'intégrer au milieu scolaire exclusivement entendant. L'élève sourd est alors le seul sourd et, s'il est mis en place, le seul à recourir à un dispositif d'accompagnement dans la classe dite « ordinaire ». Benoît Virole met en garde contre le principe d'intégration largement développé aujourd'hui en France : « L'intégration comme finalité d'une éducation n'est pas un objectif illégitime, mais le moyen pour y parvenir ne signifie pas l'isolement systématique des enfants sourds. » (VIROLE, 2010 : 160). Le regroupement des élèves sourds de manière partielle dans une classe, ou à l'inverse, l'inclusion avec des élèves entendants de manière partielle dans une classe dite « ordinaire » permet la rencontre entre des enfants entendants et sourds nécessairement singuliers, et pas uniquement au regard de leur surdité. Les spécificités et les distinctions autres que la surdité nous semblent pouvoir se révéler par la rencontre avec des pairs sourds et entendants, et non par l'inclusion individuelle totale auprès de camarades exclusivement entendants, qui caractérise l'enfant comme sourd, le seul, donc différent des autres. Les temps de rencontre, qu'ils soient posés comme un principe prioritaire à l'inclusion, ou secondaire à l'inclusion nous semblent devoir être préservés afin de limiter l'isolement des élèves sourds.

5.1.3 La scolarisation en unité d'enseignement (UE)

> Lorsque la situation de l'enfant ou de l'adolescent le nécessite, et en fonction de son projet de formation, il peut être proposé à l'élève une scolarisation en unité

> d'enseignement dans un établissement médico-social. La scolarisation peut être également envisagée à temps partagé entre le milieu scolaire et l'unité d'enseignement[221].

Les unités d'enseignement sont dépendantes du Ministère des Solidarités et de la Santé et s'adressent aux élèves qui « en raison de la maladie ou du handicap dont ils sont porteurs nécessitent une hospitalisation de longue durée ou un accompagnement médico-éducatif lourd[226] ». L'accompagnement médico-éducatif considéré comme « lourd » entend justifier la séparation de ce dispositif du ministère de l'éducation nationale, mais va à l'encontre des mesures en faveur de l'éducation inclusive, prônée comme modèle à suivre. En effet, « l'existence d'un secteur de scolarisation pour les sourds et les aveugles au sein du secteur médico-social est un héritage de l'histoire, et le résultat de tentatives avortées depuis plus deux siècles de transférer l'éducation des jeunes sourds dans le ministère de l'éducation »[227]. Le profil des élèves sourds concernés par les unités d'enseignement est difficilement définissable au regard des dispositifs déjà mis en place par le ministère de l'éducation nationale. Il s'agit d'élèves ne pouvant être scolarisés en inclusion individuelle, ni dans les dispositifs ULIS, pourtant destinés à accueillir les élèves nécessitant un accompagnement spécifique. Nous nous interrogeons sur les raisons de maintenir ces deux dispositifs (ULIS et UE) en parallèle, en ce qui concerne les élèves sourds uniquement. Ces dispositifs accueillent également des élèves entendants, qui présentent d'autres types de troubles. Nous soulignons que la « décision d'orientation vers un établissement médico-social n'induit pas un mode de scolarisation et, encore moins, un parcours de formation limité au cadre strict de la structure d'accueil. Il ne s'agit pas d'une orientation "scolaire" »[226]. Ne serait-il pas alors envisageable, en ce qui concerne la scolarisation des élèves sourds de favoriser une éducation inclusive en intégrant certaines des mesures des unités d'enseignement au sein des dispositifs ULIS dépendants du ministère de l'éducation nationale ? Le texte de référence pour la création des dispositifs de scolarisation des élèves sourds ne fait par ailleurs aucune mention des unités d'enseignement lorsqu'il indique :

> « Lors de la conférence nationale du handicap du 11 décembre 2014 des mesures visant à l'amélioration de la scolarisation des élèves sourds ont été annoncées, elles concernent l'orientation des élèves et la formation des enseignants : […]

[226] http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/29/4/2014-046R_-_Unites_d_enseignement_etablissements_medico-sociaux_411294.pdf
[227] http://dcalin.fr/publications/le_capitaine15.html

- pour les élèves ayant fait un choix linguistique (bilinguisme LSF/français écrit ou monolingue français écrit et oral avec ou sans Langage parlé complété "LPC") l'orientation se fera dans un Pass [requalifiés aujourd'hui en pôles d'enseignement pour les jeunes sourds];

- les élèves en situation de handicap auditif, avec ou sans troubles associés, qui n'ont pas fait de choix linguistique spécifique, mais qui ont une difficulté d'accès à l'apprentissage, seront orientés vers un dispositif collectif de scolarisation (Ulis) »[228].

Dans la pratique, certains établissements scolaires publics proposent un dispositif d'unité d'enseignement. À Rennes, l'école Carle Bahon propose un dispositif d'unité d'enseignement pour les élèves sourds de la maternelle à l'élémentaire, au sein de l'établissement. Des temps sont aménagés hors de la classe, mais néanmoins dans l'école pour les séances d'orthophonie, de psychomotricité, et auprès d'un ou une psychologue. Ce modèle apparaît tout à fait adapté en terme de parcours vers une école inclusive et n'entre pas à notre sens en contradiction avec le dispositif ULIS dépendant du ministère de l'éducation nationale. Plutôt que de faire dépendre ce modèle de l'établissement du ministère des solidarités et de la santé, il serait tout aussi cohérent de le faire dépendre du ministère de l'éducation nationale, puisqu'il s'agit avant tout de la scolarisation des élèves sourds, avec un appui financier du ministère des solidarités et de la santé pour adaptations médico-sociales. Actuellement, la logique est inverse : les unités d'enseignement sont dépendantes du ministère des solidarités et de la santé et des moyens humains sont parfois accordés par le ministère de l'éducation nationale pour accompagner ces dispositifs. Nous ne remettons pas en question le modèle des unités d'enseignement de manière générale, qui n'accueillent pas uniquement des élèves sourds, mais également des élèves « éloignés de l'école en raison de la maladie ou du handicap »[229], mais posons la question de la nécessité de ce modèle pour les élèves sourds, qui semble fonctionner en parallèle du dispositif ULIS, créé par le ministère de l'Éducation nationale justement dans le but d'adapter les modèles de scolarisation aux besoins spécifiques des élèves sourds. Plutôt que d'alimenter et de refonder ces deux modèles en parallèle, ne serait-il pas envisageable de mutualiser les apports des deux dispositifs afin de garder au sein des ULIS les différentes modalités divisées actuellement entre deux modèles dépendants de deux ministères différents ?

[228] http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=112344
[229] http://www.education.gouv.fr/cid87905/les-unites-d-enseignement-dans-les-etablissements-medico-sociaux-et-de-sante.html

5.1.3.1 ULIS et UE : deux modèles équivalents

Le dispositif des unités d'enseignement ne s'adresse pas uniquement aux élèves sourds et apparaît indiqué dans le cas de la scolarisation d'élèves « porteurs de poly-handicaps ou d'une grave maladie organique »[230] par exemple. Ce modèle apparaît néanmoins redondant en ce qui concerne la scolarisation des élèves sourds, pour qui la diversité des modèles de scolarisation au sein de l'éducation nationale permet d'adapter la scolarisation aux situations vécues en termes de communication, de socialisation, de pédagogie et d'accompagnement médico-social notamment. Le dispositif ULIS permet en effet de proposer un accompagnement médico-social au sein d'établissements scolaires relevant de l'éducation nationale. Les actions menées dans le cadre de la reconnaissance de la langue des signes, et d'une adaptation nécessaire dans l'éducation des élèves sourds en ce qui concerne les moyens de communication, les outils pédagogiques et l'accompagnement des professionnels va à l'encontre du maintien d'un secteur dépendant du ministère des solidarités et de la santé. Les dispositifs ULIS sont aujourd'hui, dans leur structuration, à même d'accueillir les élèves sourds nécessitant des aménagements spécifiques. Nous rappelons ici que :

> Les élèves orientés en Ulis sont ceux qui, en plus des aménagements et adaptations pédagogiques et des mesures de compensation mis en œuvre par les équipes éducatives, nécessitent un enseignement adapté dans le cadre de regroupements.
> Les élèves en situation de handicap auditif avec troubles associés qui ont une difficulté d'accès aux apprentissages de manière globale (pas uniquement en langue française), pourront être orientés en Ulis

Ainsi, en supprimant le maintien de la scolarisation des élèves sourds dans les dispositifs d'unités d'enseignement, les moyens actuellement mis en place par le ministère des solidarités et de la santé pourraient être déployés dans le développement de la scolarisation des élèves sourds nécessitant un parcours en ULIS. La suppression des unités d'enseignement pour les élèves sourds engendrerait une possibilité de moyens supplémentaires accordés aux ULIS, qui travaillent déjà en lien avec le secteur médico-social, et non un dédoublement des secteurs, des professionnels et des moyens qui induisent nécessairement un manque de réflexion mutualisée puisque chaque dispositif est actuellement dépendant d'un ministère différent.

[230] http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/29/4/2014-046R_-_Unites_d_enseignement_etablissements_medico-sociaux_411294.pdf

Les différents modèles de scolarisation que nous avons présentés rendent compte d'une orientation linguistique orale-vocale. En effet, si le dispositif ULIS offre la possibilité d'un appui par la langue des signes et la LPC au sein des classes spécialisées, l'objectif est de permettre aux élèves sourds d'intégrer petit à petit et de plus en plus, les classes d'inclusion en milieu dit « ordinaire », et de réduire l'accompagnement par la LPC ou la langue des signes. Depuis la rentrée 2017, les pôles d'enseignement pour les jeunes sourds (PEJS) ont vu le jour et ont pour but de permettre un regroupement géographique des ressources nécessaires à l'accompagnement des élèves. Les PEJS viennent remplacer le dispositif du pôle d'accompagnement pour la scolarisation des jeunes sourds (PASS). L'objectif est de faciliter la scolarisation des élèves sourds ayant fait un choix linguistique spécifique en établissement dit ordinaire.

5.1.4 Le pôle d'enseignement pour les jeunes sourds (PEJS)

> Le PEJS assure un regroupement d'élèves afin que l'enfant sourd ne se sente pas isolé. Il est constitué d'un ensemble articulé d'établissements scolaires des premier et second degrés, incluant nécessairement un lycée d'enseignement général et un lycée professionnel, au sein desquels des dispositions sont prises afin que le parcours scolaire de l'élève soit assuré dans la langue qu'il a choisie.
> Chaque académie propose un PEJS depuis la maternelle jusqu'au lycée, avec les deux parcours définis infra. La mise en place des PEJS peut s'appuyer sur le réseau des internats publics scolaires, afin de permettre l'accueil des jeunes en internat, avec l'accord des familles.
> Le PEJS s'adresse exclusivement à des jeunes sourds pour lesquels les familles ont fait le choix d'un mode de communication, soit bilingue (LSF/français écrit), soit en langue française et qui sont orientés dans un PEJS[231].

Les PEJS viennent répondent au choix linguistique des familles en terme de scolarisation et posent le regroupement des élèves comme principe fondamental, afin que les élèves sourds ne soient pas isolés. Le parcours scolaire des élèves sourds est ainsi assuré dans la langue de communication de l'élève depuis la maternelle jusqu'au lycée. Chaque académie dispose d'un PEJS permettant aux familles de scolariser leur enfant en classe dite « ordinaire », en conformité avec leur choix linguistique.

> Le PEJS répond à quatre principes majeurs :
> - permettre une scolarisation en classe ordinaire qui réponde aux besoins de chaque élève et au choix linguistique de chaque famille ;
> - rendre effectif le libre choix de communication : communication bilingue (langue des signes et langue française écrite) ; communication en langue française ;

[231] http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=112344

> communication en langue française avec l'appui de la langue française parlée complétée ;
> - permettre aux élèves ayant fait le choix d'une communication bilingue de maîtriser la LSF comme langue de communication ;
> - organiser un parcours continu et cohérent de l'école maternelle au lycée[231].

Ces quatre principes s'inscrivent dans la visée d'une « École inclusive »[232] ayant pour priorité la scolarisation en milieu dit « ordinaire ». La création des PEJS clarifie les aménagements linguistiques, didactiques et pédagogiques pour accompagner le libre choix de communication, mais réduit néanmoins ce libre choix à trois possibilités : une communication bilingue (langue des signes et langue française écrite dans le texte) ; une communication en langue française ; une communication en langue française avec appui de la LPC. Le choix d'une communication bilingue est décrit selon les modalités signée et écrite uniquement. Pourtant au sein des PEJS, deux parcours bilingues sont proposées dont l'un concerne une classe mixte avec un regroupement d'élèves entendants et sourds et la présence d'un enseignant entendant accompagné d'un co-enseignant pratiquant la LSF. Cette prise en compte d'un parcours bilingue mixte devrait être précisée dès l'annonce de la diversité des choix linguistiques des familles. Nous soulignons cependant la volonté de réaffirmation du libre choix de communication, qui permet la valorisation de la langue des signes en tant que langue de scolarisation et d'enseignement possible pour les élèves sourds.

> L'objectif pédagogique prioritaire du PEJS est, comme pour tous les élèves, de travailler l'ensemble des compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture tout en permettant de renforcer un apprentissage du français, écrit et/ou oral dans le cadre du parcours linguistique choisi, en référence aux programmes.
>
> Le PEJS a aussi pour objectif d'assurer l'apprentissage de la lecture puis la maîtrise de la lecture et de l'écriture pour tous les jeunes sourds par des méthodes adaptées à leur capacité et à leur choix de communication. Pour ce faire, une pédagogie spécifique (sans méthode phonologique pour le parcours bilingue) doit être mise en place au sein du PEJS, quelle que soit l'organisation retenue. Une simple traduction en direction des élèves sourds d'une séance d'apprentissage de lecture conçue pour des élèves entendants ne saurait être satisfaisante et ne permettrait pas aux élèves sourds de développer les compétences attendues.

Nous indiquons la nécessité de spécifier dans le texte que la méthode phonologique indiquée concerne le français. En effet, différentes recherches menées en linguistique attestent d'une phonologie de la langue des signes (TARTER, 1998 ; LILLO-MARTIN, 1999 ; MEIER, 1991 ; LEPOT-FROMENT, CLEREBAUT 1996). Des « traits phonologiques » ont ainsi été mis en

[232] http://www.gouvernement.fr/action/l-ecole-inclusive

évidence, s'organisant au sein de quatre grandes classes de codes phonologiques, qui sont les paramètres de formation des signes : la configuration, la localisation (ou l'emplacement), le mouvement et l'orientation. « En langue des signes chaque paramètre de formation se combine avec les autres paramètres sous la forme "configuration + mouvement + orientation + emplacement" pour former ce que l'on peut qualifier linguistiquement de "syllabe" » (CHARLIER, 2006 : 129). Certains auteurs additionnent à ces quatre paramètres de formation, le critère de l'expression du visage (STOKOE, 1960 ; KLIMA, BELLUGI, 1979), qui « ajoute de l'information sémantique ou grammaticale au signe présenté dont il modifie le sens [comme par exemple les mouvements de sourcils pour signaler l'interrogation] », (CHARLIER, 2006 : 129), mais cette orientation semble contestée et ferait pour certains plus référence à une prosodie ou intonation particulière qu'à un trait phonologique. La priorité pédagogique des PEJS concerne la possibilité d'accéder aux compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture de l'éducation nationale (qui identifie les connaissances et compétences devant être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire). Un deuxième aspect vise le renforcement de l'apprentissage du français écrit et/ou oral, conformément au parcours linguistique choisi. Le texte préconise une pédagogie « spécifique », mais ne développe pas ses enjeux et ses orientations, si ce n'est l'abandon de la méthode phonologique (vocale) dans le parcours bilingue. Nous rappelons que le parcours bilingue se décline selon deux parcours de communication, dont l'un, mixte, permet le regroupement d'élèves entendants et sourds, et implique la présence d'un enseignant entendant et d'un co-enseignant responsable de l'enseignement de la LSF et en LSF. Dans le second parcours, dit bilingue, l'enseignement est effectué en langue des signes exclusivement, par un seul enseignant[233]. La suppression de la méthode phonologique concerne les parcours bilingues en langue des signes et français écrit, mais également les classes bilingues mixtes pour lesquelles la seule traduction des contenus d'enseignements ne pourrait permettre aux élèves d'accéder aux compétences attendues. Aucune indication n'est donnée à propos de la pédagogie « spécifique » pourtant présentée, qui permettrait aux enseignants de préparer les élèves sourds et entendants des parcours bilingues à la lecture sans méthode phonologique[234]. Le développement d'outils pédagogiques spécifiques à l'accès au français écrit par la langue des signes (donc par une autre langue que le français) est une urgence pour ces parcours qu'il est ici nécessaire de rappeler.

[233] Nous présentons en détails ces parcours au sein du chapitre 5.1.4.1 : "Le parcours bilingue", p.191.

[234] Nous proposons des pistes de réflexion concernant l'accès à la lecture et à l'écriture par la langue des signes dans les chapitres 4.2.2.1 : "Langue des signes et accès à l'écrit à l'école élémentaire", p.161, et 10.4 : " Retour sur les points centraux des analyses et adaptations envisageables en France", p.524.

> L'école primaire doit permettre aux élèves signants d'avoir à la fin de la classe de CM2, un niveau de maîtrise suffisant de la langue des signes française et du français écrit afin de pouvoir poursuivre au mieux les apprentissages dans le cadre d'un parcours linguistique choisi au collège puis au lycée. Ils doivent être en mesure d'utiliser les outils numériques favorisant l'accessibilité.
>
> Lorsque le niveau des élèves de collège en LSF le nécessite, ils doivent pouvoir bénéficier d'un interprète, professionnel formé bilingue. Il travaille de concert avec l'enseignant mais n'assure pas de tâche d'enseignement[221].

Un niveau de maîtrise de la langue des signes et du français écrit « suffisant » est jugé nécessaire afin de permettre aux élèves sourds qui communiquent en langue des signes de poursuivre les apprentissages au collège et au lycée. Le texte n'indique cependant aucun nombre d'heure minimum d'enseignement de la LSF, ni ce qui doit est entendu par « niveau de maîtrise suffisant ». Le cadre européen commun de référence pour les langues, adapté depuis 2002 pour la langue des signes française[235], pourrait selon nous permettre de définir le niveau de maîtrise nécessaire aux élèves communiquant en langue des signes pour accéder aux apprentissages au collège et au lycée. Le recours à un interprète en langue des signes est finalement prévu dans le texte pour les élèves de collège dont le niveau de LSF le nécessite. Le sens donné à cette disposition manque de clarté : s'agit-il d'interprètes intervenant dans les classes en langue française, ou dans les classes bilingues mixtes également ? Pour quelles raisons le texte ne fait ici référence qu'aux classes du collège ? Les classes bilingues mixtes font intervenir un enseignant entendant dispensant les enseignements en langue française (orale et écrite) et un co-enseignant qui « a la charge de l'enseignement de la LSF ou en LSF et qui transmet les contenus et objectifs prévus par l'enseignant ». Son rôle n'est pas clairement défini, mais ne semble pas nécessiter la présence supplémentaire d'un interprète. Dans les classes bilingues, l'enseignant dispense ses enseignements exclusivement en langue des signes ; ce recours à un interprète concernerait donc les dispositifs en langue française, mais le texte nécessite des clarifications afin de saisir les situations concernées par la demande d'interprétariat dans les classes (de collège uniquement ?) des dispositifs PEJS. La présentation des différents parcours des PEJS permet d'approfondir l'étude de ce nouveau dispositif, mis en place à la rentrée 2017. Les PEJS sont un dispositif parallèle à l'inclusion individuelle en milieu ordinaire, qui permet aux élèves une inclusion et un regroupement prenant en compte leurs spécificités de communication.

[235] http://www.visuel-lsf.org/les-niveaux-de-competences-cecrl/

> Les parcours proposés dans le cadre du PEJS fixent les modalités de la mise en œuvre du choix linguistique de la famille inscrit dans le projet de vie[221].

Dans le cadre de la création de ces pôles d'enseignement pour les jeunes sourds, différents parcours sont mis en place pour répondre aux spécificités des situations familiales en terme de communication.

5.1.4.1 Le parcours bilingue du PEJS

La clarification du rôle de l'institution scolaire par la création des PEJS constitue une avancée considérable dans la réflexion concernant la scolarisation des élèves sourds.

> « La "communication bilingue" contenue dans l'article L. 112-3 du code de l'éducation[236] vise à assurer à la fois l'inclusion sociale des élèves, en les plaçant en milieu ordinaire, et leur réussite scolaire, en leur proposant un enseignement spécifique en langue des signes adapté à leur mode de communication. L'objectif est donc de permettre à ces élèves sourds d'atteindre les mêmes niveaux scolaires que les autres élèves de l'école ou de l'établissement scolaire »[237].

La notion d'inclusion scolaire est ici élargie à l'inclusion sociale, qui permet aux élèves sourds qui communiquent en langue des signes d'être scolarisés avec les autres élèves (différents aménagements de classes sont proposés par la suite) et surtout, de bénéficier d'un enseignement dans leur langue de communication dans un modèle considéré comme « ordinaire ». Ce choix d'une communication en langue des signes ne relève alors plus d'un aménagement considéré comme « spécialisé » (comme c'est le cas dans les dispositifs ULIS[238]), mais d'une possibilité de communication « ordinaire ». L'inclusion sociale se traduit par la possibilité d'une scolarisation en milieu dit « ordinaire », c'est-à-dire que la spécificité des élèves sourds communiquant en langue des signes n'est plus ici considérée comme relevant d'un cadre de scolarisation spécialisée; la réussite scolaire passe quant à elle par une adaptation de l'institution pour permettre d'offrir une scolarisation dans la langue de l'enfant, et non plus une adaptation de l'enfant en terme de langue de communication. La rééducation orthophonique n'est plus posée comme une condition d'accès à la scolarisation pour les enfants sourds en France. Si la réussite scolaire est assurée par la possibilité d'un enseignement spécifique en langue des signes, adapté au mode de communication des élèves sourds signants, cela signifie que l'institution reconnaît l'échec scolaire des élèves sourds

[236] https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000019911145
[237] http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=112344
[238] Cf. chapitre 5.1.2 : "La scolarisation en unité d'enseignement (UE)", p.182.

signants comme pouvant relever d'une absence de possibilité de scolarisation dans leur langue de communication. L'accent n'est plus porté sur le manque de compétences de l'enfant dans l'accès à la langue de la scolarisation, ce qui constitue une avancée importante dans l'organisation des modèles de scolarisation. L'évolution de la notion de bilinguisme dans l'éducation permet aujourd'hui de faire entrer la langue des signes comme langue possible d'enseignement, non plus en classe spécialisée, mais dans les classes dites ordinaires.

> « Le bilinguisme s'inscrit dans les potentialités individuelles de chaque enfant. À partir de l'apprentissage ou de la consolidation de sa connaissance de la langue des signes française, l'institution scolaire vise la construction d'un accès graduel au français en s'appuyant d'abord sur le français écrit, dont la maîtrise est le minimum indispensable pour assurer un bilinguisme effectif.
> Au sein d'écoles et d'établissements scolaires ordinaires relevant du réseau PEJS, les élèves sourds bénéficient, dans des classes spécifiques dites "bilingues", d'un enseignement en LSF et de la LSF, dispensé par des enseignants formés ayant atteint le niveau B2 et visant le niveau C1 du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) ou par des enseignants sourds ayant également le niveau C1 »[237].

Le texte rappelle le rôle de l'institution scolaire en ce qui concerne l'accès au français, et la priorité donnée à l'enseignement du français écrit dans les dispositifs bilingues. Il n'est pas rappelé que selon la définition du bilinguisme LSF-français « dans la vie du jeune sourd, la pratique de la langue des signes française tient lieu d'équivalent de communication orale, et la langue française écrite tient lieu de langue écrite »[239], cette affirmation est néanmoins sous-entendue par la focalisation autour du français écrit et l'absence d'indications concernant l'apprentissage et l'acquisition de la forme vocale du français, ce qui révèle une évolution favorable dans la prise en compte de la langue des signes dans l'enseignement et rappelle la nécessité de créer les conditions possibles d'enseignement par la langue des signes et notamment pour l'accès à la lecture et à l'écriture. Nous soulignons par ailleurs l'apport du texte concernant l'éducation bilingue par la distinction entre enseignement de la LSF et enseignement en LSF. Cette distinction est importante, car elle permet pour la première fois d'envisager une réflexion approfondie sur les outils pédagogiques et didactiques à établir afin de permettre la réalisation d'un enseignement en langue des signes française spécifiquement. Aucune indication n'est cependant apportée concernant la création de ces outils, l'accompagnement des enseignants ou la formation des futurs enseignants des dispositifs bilingues en langue des signes française. Deux organisations de classe sont possibles dans les modèles bilingues des PEJS :

[239] http://www.education.gouv.fr/cid22246/mene0800665c.html

- une classe d'élèves sourds recevant des enseignements dans toutes les matières en LSF. Cette classe est entièrement intégrée à l'école dont elle fait partie, avec des périodes d'échanges et de travail en commun avec les autres classes. L'enseignant de cette classe a atteint le niveau B2 et vise le niveau C1 du CECRL ;

- une classe mixte mêlant élèves sourds et entendants, avec un enseignant entendant et un co-enseignant ayant atteint le niveau B2 et visant le niveau C1. Le co-enseignant a la charge de l'enseignement de la LSF ou en LSF, il transmet les contenus et objectifs prévus par l'enseignant.

Ces deux organisations doivent évoluer en fonction des profils de classes, des activités et des besoins des élèves[237].

La réorganisation des modèles de classes bilingues vient répondre au manque de clarté des définitions autour du bilinguisme LSF-français et des aménagements scolaires pour permettre une scolarisation bilingue en milieu dit ordinaire. La première organisation concerne les élèves pour qui les enseignements sont dispensés exclusivement en langue des signes par une enseignant seul. Dans la situation actuelle, ces classes regroupent généralement des élèves sourds de parents eux-mêmes sourds, communiquant à la maison en langue des signes. Aucune indication n'est donnée concernant l'enseignement du français, dont on sait cependant que la forme orale n'est pas enseignée ou utilisée pour permettre l'accès à l'écrit. La création d'outils pédagogiques à destination des enseignants des classes bilingues (qu'elle soit mixte ou non) revêt un caractère urgent au regard des dispositifs mis en place, sans qu'une réflexion autour de l'apprentissage de la forme écrite d'une langue par une autre langue ne soit mise en avant.

La classe bilingue mixte regroupe des élèves entendants et sourds pour qui l'enseignement est dispensé par un enseignant entendant et un co-enseignant ayant la charge de l'enseignement en LSF ou de la LSF. Rejoignant les propos de Mugnier, Éstève et Millet (2016) sur la hiérarchisation des langues, la mise en place d'un parcours bilingue « mixte » où les deux langues sont présentes dans la classe nous semble pouvoir limiter les catégorisations linguistiques strictement orale-vocale-écrit et signée-écrit :

> « À l'heure de l'école inclusive, où l'école ordinaire se destine à accueillir tous les enfants quels que soient leurs projets éducatifs, le risque est grand, en effet, que, la présence parallèle des personnels en charge de la ré-éducation, d'une part, et, d'autre part, l'introduction récente d'un bilinguisme sourd restreint et restrictif (LSF/français écrit) dans l'espace scolaire ordinaire en France accentuent la mise en rivalité des langues et (im)pose leur hiérarchisation un peu plus violemment encore » (MUGNIER, ÉSTÈVE, MILLET, 2016 : 86).

La création de ce modèle permet de rendre compte de la diversité des situations familiales et ouvre à notre sens les possibilités d'enseignement puisque les deux langues sont présentes dans la classe (ÉSTÈVE, 2011 ; BLONDEL, 2006 ; MUGNIER, 2006). La création de ce modèle permet d'ouvrir l'enseignement bilingue aux frères et sœurs entendants des élèves sourds, et de répondre à la demande de parents entendants qui souhaitent intégrer la langue des signes à la communication avec leur enfant, mais qui jusqu'alors n'avaient pas de possibilité généralisée d'enseignement mixte comme en témoigne cette mère entendante en 2014 :

> F3A-517 : moi je pense que / // c'est un peu déchirant quand on est comme nous sur un projet mixte où on a envie et où la langue des signes prend une place importante / c'est un peu déchirant parce qu'on se dit / c'est ou la classe bilingue totalement ou le projet oraliste / enfin on aimerait quelque chose de plus mixte quoi on aimerait que la langue des signes soit beaucoup plus présente ↓ (F3, 2014 : 11).

La définition et la création de ce modèle bilingue mixte constituent des avancées considérables à notre sens, puisqu'elles offrent la possibilité, pour les élèves sourds, d'un plurilinguisme langue des signes-français vocal et écrit, auparavant conçu uniquement à travers la possibilité d'un bilinguisme langue des signes et français écrit. Pour autant, si la création de ce modèle bilingue mixte est une évolution extrêmement positive, de même que pour le modèle bilingue LSF-français écrit, aucune indication n'est donnée quant aux outils pédagogiques mis à disposition des enseignants qui doivent donc les créer eux-mêmes. Dans ce cadre, il nous semble que les outils créés pourraient s'appuyer, dans cette classe, plus que dans la classe bilingue LSF-français écrit, sur les apports d'outils pédagogiques en français langue étrangère, tel que préconisé dans le Bulletin Officiel du 18 février 2015[240]. En effet, les élèves ont un accès à la forme vocale du français et les outils créés par l'enseignant et le co-enseignant pour donner accès au français écrit pourront prendre pour repère la forme vocale du français, contrairement à la classe bilingue où seule la LSF est utilisée afin de permettre l'accès à la lecture et à l'écriture. Ce modèle est innovant dans sa généralisation au sein du ministère de l'éducation nationale (certains parcours bilingues fonctionnent déjà dans cette dynamique, mais de manière plus ou moins parcellaire), dans son ancrage en tant que dispositif bilingue mixte et dans la possibilité de parcours de la maternelle au lycée. Le rôle du co-enseignant n'est cependant pas défini clairement. Le texte indique qu'il a la charge de l'enseignement de la LSF ou en LSF et transmet les contenus et objectifs prévus par l'enseignant. Aucune indication n'est donnée sur l'enseignement de la LSF : combien

[240] http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940. Cf. chapitre 4.2 : "Les orientations des parcours bilingues LSF-Français", p.155.

d'heures peuvent être allouées à cet enseignement ? ; s'agit-il d'un enseignement en plus des enseignements des élèves de la classe, ou sur les temps de classe ? De plus, l'enseignement en LSF par le co-enseignant pose question : il transmet les contenus et les objectifs qui sont prévus par l'enseignant, le co-enseignant n'est donc pas en charge de créer des contenus mais uniquement de transmettre ceux créés par l'enseignant, son rôle semble se limiter à un rôle d'interprète. Pour quelle raison créer une classe spécifique si les seuls aménagements mis en place concernent la présence d'un co-enseignant ayant pour rôle la transmission des objectifs et contenus de l'enseignant entendant ? Le rôle du co-enseignant pourrait selon nous être élargi, au moins pour ce qui concerne la lecture et l'écriture, à la mise en œuvre d'outils spécifiques permettant aux élèves sourds signants d'accéder aux apprentissages. Mais son rôle ne se limite pas à l'accès à la lecture et à l'écriture, il doit être également rappelé que les méthodes pédagogiques doivent être adaptées à la langue de scolarisation. Les supports doivent être ainsi adaptés dans toutes les matières par le co-enseignant qui travaille en amont avec l'enseignant, et non au moment de la transmission. Son rôle ne devrait pas selon nous se limiter à la transmission des contenus et objectifs prévus par l'enseignant : un travail en commun est nécessaire afin de ne pas limiter le rôle du co-enseignant à un rôle d'interprète ayant pour fonction l'interprétariat en langue des signes (sans aménagement didactique) des enseignements.

> « Les élèves qui se situent dans la proximité de vie immédiate d'un jeune sourd (fratries, camarades de classe par exemple) peuvent également, dans la limite du possible, avoir accès à l'enseignement de la LSF.
>
> En complément, un atelier communication et langue des signes peut être proposé avec des élèves entendants intéressés pour leur permettre de mieux communiquer avec leurs camarades sourds, tout en les sensibilisant à la question de la différence »[241].

Le dispositif bilingue inclut pour la première fois explicitement les frères et sœurs entendants d'élèves sourds, ainsi que les camarades dans la possibilité d'accès à l'enseignement de la langue des signes. Si ces derniers ont la possibilité d'accéder aux enseignements de la langue des signes, il serait utile de présenter un cadre d'enseignement : s'agit-il des élèves présents dans la classe mixte, ou des frères et sœurs scolarisés dans une autre classe peuvent-ils assister aux enseignements de la langue des signes ? Les modalités d'enseignement de la langue des signes pour les élèves sourds des classes bilingues n'étant pas elles-mêmes définies, le texte reste flou quant au temps consacré à cet apprentissage pour les autres élèves.

[241] http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=112344

Un complément sous forme d'atelier communication et langue des signes peut être proposé, mais son fonctionnement ou sa mise en place au sein des établissements n'est ici encore pas développé.

5.1.4.2 Le parcours en langue française du PEJS

> « L'apprentissage de la langue française orale et écrite est un des objectifs de l'école dans le cadre de la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Le libre choix de communication peut conduire à un parcours en langue française avec ou sans la langue française parlée complétée (LPC), avec ou sans complément langue des signes française (LSF) »[242].

Afin d'assurer le libre choix de communication pour les parents et les enfants sourds, le parcours en langue française est intégré aux dispositifs PEJS. Ce parcours permet la scolarisation des élèves sourds oralisants en milieu dit « ordinaire », mais sans que cette inclusion ne soit individuelle. L'inclusion individuelle en milieu dit « ordinaire » est une des possibilités de scolarisation des élèves sourds, les différences avec le parcours en langue française résident dans la possibilité de scolarisation collective pour les élèves sourds, ainsi que l'appui de la LPC ou de la langue des signes au sein de la classe, ce que ne permet pas une scolarisation individuelle en milieu « ordinaire ». Ce parcours donne également la possibilité d'accès aux internats des établissements scolaires puisque les PEJS sont répartis par académie, c'est-à-dire un pôle unique de la maternelle au lycée par académie. Le principe de scolarisation de proximité est rendu possible par une scolarisation individuelle en milieu « ordinaire », mais n'est pas possible pour les familles trop éloignées des établissements PEJS. Le texte n'indique pas si les dispositifs PEJS proposent de rassembler différents établissements scolaires pour la maternelle dans une même académie par exemple, ou une école maternelle de référence uniquement pour chacune des académies. Si tel est le cas, cette évolution supprimerait la possibilité d'accéder à une scolarisation de proximité et d'avoir accès aux appuis de la LPC ou de la LSF qui étaient possibles auparavant en inclusion individuelle. Les parents devraient avoir à choisir entre une scolarisation exclusivement orale-vocale, sans possibilité d'appui LPC ou LSF en école de proximité, ou une scolarisation orale-vocale avec possibilité d'appui LPC ou LSF qui impliquerait pour de nombreuses familles de ne plus avoir accès à une scolarisation en école de proximité. Si certaines régions possèdent jusqu'à trois académies, en Bretagne par exemple, l'académie de Rennes regroupe les quatre départements bretons :

[242] http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=112344

243

Figure 3 : Carte des trente académies en France (2015) éditée par le ministère de l'éducation nationale

Le regroupement des élèves et des aménagements collectifs d'appui par la LPC ou la LSF constitue une avancée en ce qui concerne l'isolement des élèves sourds qui étaient inclus individuellement et disposaient d'un accompagnement LPC ou LSF possible, mais il dépossède la scolarisation de proximité des accompagnements qui étaient auparavant inscrits au sain de ces parcours. Concernant la scolarisation individuelle, il est en effet indiqué que « le recours à l'accompagnement par un personnel chargé de l'aide humaine ou un personnel chargé de l'aide mutualisée, qui ne peuvent avoir pour fonction ni l'interprétariat, ni l'enseignement, ni le codage LPC » est possible. Cet accompagnement par l'interprétariat ou le codage est rendu possible par la création du parcours en langue française des PEJS, qui implique alors une scolarisation en internat pour les élèves dont les familles sont éloignées géographiquement de l'établissement de référence.

5.1.4.3 Le parcours en langue française avec appui LPC du PEJS

« La scolarisation des élèves ayant fait le choix d'une communication en langue française parlée complétée (LPC) peut s'effectuer dans une classe ordinaire, quel que

[243] http://www.ac-rennes.fr/cid102454/les-caracteristiques-academie-rennes.html

soit le niveau d'enseignement, sans appui de dispositif collectif. Dans ce cas, en fonction des besoins et recommandations notifiés dans le PPS, un codeur en LPC assurera l'accompagnement en classe.

Les codeurs en LPC peuvent être employés :

- par un service médico-social (SESAD, SSEFS) ;

- par un service associatif ;

- par la famille, le cas échéant, via l'attribution d'un complément d'allocation d'éducation de l'enfant handicapé (AEEH) ou d'une prestation de compensation du handicap (PCH).

Cet accompagnement peut être complémentaire d'aménagements et compensations jugés nécessaires : utilisation d'aides techniques spécifiques (boucles magnétiques, liaisons HF, etc.) et/ou de matériels pédagogiques adaptés, appui d'un service médico-social, soutiens pédagogiques.
En fonction de son projet de formation, et lorsque sa situation le nécessite, il peut être proposé à l'élève une scolarisation en Ulis ou en UE (à temps complet ou partagé).

Les élèves du secondaire (collège, lycée) pourront être orientés vers un PEJS avec des accompagnements assurés par des codeurs en LPC, de façon quantitativement plus importante, en fonction de leurs besoins et de leur projet de formation incluant notamment le choix d'une scolarisation regroupant plusieurs jeunes sourds »[244].

Le parcours en langue française avec appui de la langue français parlée complétée vient répondre à la scolarisation en accord avec la diversité des modes de communication des familles, et constitue un modèle linguistique largement développé en France. Ce parcours comporte néanmoins une ambigüité en ce qui concerne les notions de compensation et d'accessibilité. Le recours aux codeurs LPC devrait pouvoir être considéré comme relevant de l'accessibilité, pourtant ces derniers peuvent être employés par les familles directement via une prestation de compensation du handicap. Cette incohérence dans les discours relevant d'une éducation inclusive place l'institution comme responsable des aménagements d'accessibilité et renvoie pourtant l'emploi des codeurs LPC par les familles, dans le cadre d'une compensation individuelle. Jean-Yves Le Capitaine souligne cette même incohérence dans son texte *À propos de la circulaire sur le parcours de formation du jeune sourd*[245] : « La question de la qualification en tant qu'accessibilité ou en tant que compensation (ces mots ne sont pas nommés dans la circulaire, mais le texte en parle !) est importante quand il s'agit de décrire les activités qui permettent de réduire l'écart entre les caractéristiques de l'environnement et les caractéristiques individuelles […] lorsqu'on envisage cette activité ou

[244] http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=112344
[245] http://dcalin.fr/publications/le_capitaine15.html

cette intervention en tant qu'accessibilité, c'est l'environnement qui doit se préoccuper de mettre en place une technologie (humaine ou technique) pour se rendre accessible aux personnes en situation de handicap, sans leur demander de se conformer aux contraintes de cet environnement »[245].

5.1.4.4 Le parcours en langue française avec appui de la LSF du PEJS

> « Par ailleurs, en fonction des demandes exprimées par les familles et des ressources humaines en LSF disponibles dans le PEJS, les familles qui ont fait le choix de communication en langue française et qui souhaitent un complément en LSF durant la scolarité de leur enfant peuvent bénéficier d'un parcours oraliste avec complément LSF. L'objectif est de permettre à ces élèves de bénéficier des moyens mobilisés pour la LSF au sein du PEJS »[246].

Le dispositif PEJS propose finalement d'associer la langue des signes en tant qu'outil pédagogique dans le parcours en langue française. Ce parcours permet d'ouvrir la possibilité à un choix de langue prioritaire pour les familles et les élèves et pose la langue française comme prioritaire par rapport à la langue des signes, sans pour autant la supprimer du parcours scolaire. Les parents qui souhaitent donner la priorité à la langue des signes dans la scolarisation, tout en offrant un accès à la forme orale du français ont la possibilité de se tourner vers le parcours bilingue mixte dispensé par un enseignant entendant et un co-enseignant, dont le rôle nécessite d'être plus clairement défini et plus valorisé dans sa position d'enseignant et non d'interprète ou traducteur[247]. Cette possibilité de complément en LSF dans le parcours en langue française permet justement de définir plus amplement le rôle du co-enseignant dans le parcours bilingue mixte. Le parcours en langue française avec appui de la LSF – le « complément LSF » dont il est question nécessite également d'être défini et cadré – pose la langue française et sa forme orale comme langue prioritaire d'enseignement. Proposer le modèle bilingue mixte comme parcours où la LSF est prioritaire, mais qui offre la possibilité d'un enseignement également oral-vocal permettrait de diversifier les approches linguistiques dans les différents parcours de scolarisation des PEJS et surtout d'offrir une possibilité supplémentaire de choix de scolarisation pour des familles qui souhaiteraient donner la priorité à l'une des deux langues, tout en gardant l'enseignement des deux au sein de la classe.

[246] http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=112344
[247] Cf. chapitre 5.1.4.1 : "Le parcours bilingue", p.191.

De même que la langue des signes ne peut se concevoir de manière globale sans une approche sociolinguistique de son histoire et de ses locuteurs[156], l'éducation des enfants sourds ne peut se comprendre sans une approche sociodidactique, c'est-à-dire, sans la prise en compte des facteurs sociaux et sociolinguistiques inhérents aux évolutions didactiques dans l'éducation. La création des PEJS, dont nous avons développé les différents parcours tout au long de ce chapitre est un exemple de la prise en compte de l'environnement social et culturel des élèves sourds. Les parcours bilingues et leurs distinctions selon deux modalités de communication (mixte langue des signes –français oral-vocal et écrit ou langue des signes – français écrit) révèlent la prise en compte par le ministère de l'éducation nationale de la reconnaissance de la langue des signes comme langue à part entière depuis la loi du 11 février 2005, et marquent à ce titre la prise en compte sociodidactique de l'éducation pour les élèves sourds. Il s'agit à présent de fonder des approches didactiques orientées autour de la langue des signes comme langue de transmission des enseignements pour les modèles bilingues nouvellement créés[248], et notamment dans le cadre de l'enseignement de la lecture et de l'écriture du français. Les apports de la sociodidactique permettent de questionner la diversité des situations familiales dans lesquelles grandissent les élèves sourds et donner une place importante à la notion de « langue-pont » ou « langue-passerelle » dans l'enseignement, conçue comme une langue qui sert d'ancrage pour créer des liens du fait d'une certaine ressemblance, bien que « toute langue pourrait avoir ce statut, qu'elle ait ou non des rapprochements linguistiques avec les autres langues de l'environnement » (RISPAIL, 2017 : 76).

Le chapitre que nous présentons à présent développe les deux modèles de formation pour les enseignants spécialisés accueillant des élèves sourds. Tout comme les modèles de scolarisation pour les élèves sont dépendants du ministère de l'éducation nationale et du ministère des solidarités et de la santé, chacun des ministères propose également une formation à destination des futurs enseignants spécialisés.

[248] Nous soulignons que si les dispositifs PEJS (qui regroupent aujourd'hui les parcours bilingues) sont récents, les premières classes bilingues ouvrent en 1984 à Poitiers, avec la création de l'association Deux langues pour une éducation. Cf. chapitre 1.3.3 : "Les premiers mouvements bilingues : Deux langues pour une éducation", p.60.

CHAPITRE 6 : DIVERSITE DES FORMATIONS DES ENSEIGNANTS POUR SOURDS

Ce chapitre propose un développement des deux formations à destination des enseignants pour sourds en France. Le CAPPEI est une certification dépendante du ministère de l'éducation nationale, organisée selon un tronc commun à tous les enseignants spécialisés (qui doivent déjà être titulaires d'un CAPES). Ce tronc commun est ensuite associé à différents modules de spécialisation qui concernent des cycles d'approfondissement, de professionnalisation et de « formation d'initiative nationale ». Le CAPEJS est une certification dépendante du ministère des solidarités et de la santé, accessible à la suite d'une licence et permettant la validation d'un diplôme MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation).

6.1 CAPPEI – Ministère de l'éducation nationale

Le certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI) remplace depuis février 2017 le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) et le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH) délivré par le ministère de l'éducation nationale depuis 2004. Contrairement au CAPA-SH pour le premier degré et au 2CA-SH pour le second degré, le CAPPEI devient une certification unique à l'enseignement spécialisé.

> « Cette réforme a pour objectifs de répondre aux besoins de la montée en puissance des ULIS dans le second degré, d'uniformiser la formation spécialisée dans le 1er et le 2nd degré et de mettre cette formation en conformité avec les lois de 2005 et la loi d'orientation de 2013 »[249].

Cette uniformisation permet une certification unique des enseignants spécialisés mais nous semble poser un certain nombre de questions, notamment au regard de la diversité des situations d'élèves concernés par les dispositifs en question. Dans ce nouveau projet de formation des enseignants spécialisés, l'entrée ne se fait plus par les troubles, mais par les dispositifs. Les *options* permettant de distinguer les troubles au niveau du CAPA-SH (A, B,

[249] http://60.snuipp.fr/spip.php?article2109

C, D, E, F, G[250]), sont ainsi remplacées par des *modules de professionnalisation* qui déterminent la spécialité par le choix des modules d'approfondissement. Contrairement aux précédentes formations d'enseignants spécialisés, le CAPPEI est « une certification unique sans options différenciées, délivrée après un examen uniforme, quelles que soient les conditions d'exercice des candidats »[251]. Le CAPPEI se compose de deux temps de formation[252]. Un premier temps de 248 heures ou 300 heures (conditionné par l'accès ou non au module de professionnalisation de 52 heures), permettant la certification et comprenant : un tronc commun premier et second degré de 144 heures ; deux modules d'approfondissement de cinquante-deux heures chacun ; un module de professionnalisation dans l'emploi de cinquante-deux heures, réservé uniquement aux enseignants « en deuxième spécialisation, soit après une expérience de deux ans minimum dans un autre emploi spécialisé »[253]. La certification CAPPEI est ouverte exclusivement à des enseignants titulaires d'un contrat d'enseignement avec l'éducation nationale. La certification a lieu après ces 248 ou 300 heures. Un second temps de cent heures est consacré aux stages de Modules de Formation d'Initiative Nationale (MFIN). Nous indiquons à titre de comparaison que le CAPSAIS[254] bénéficiait d'un volume de formation de 750 heures. Le CAPA-SH comportait lui 400 heures de formation. Le CAPPEI ne nécessite plus que 248 heures de formation minimum avant la certification. Ce qui signifie que les cent heures de formation MFIN, non obligatoires, ne seront pas effectuées par l'intégralité des enseignants spécialisés, certifiés alors en seulement 248 heures de formation, dont près de la moitié en tronc commun ; la part de spécialisation des enseignants accompagnant des élèves sourds ne concerne plus que 156 heures au total.

Les questions que soulève la création de ce nouveau certificat concernent également une volonté de polyvalence des enseignants spécialisés, dont le tronc commun d'enseignements concerne plus de la moitié de la formation. Le tableau ci-dessous présente « les combinaisons de modules correspondant à la logique de parcours équilibrés par rapport aux fonctions

[250] A, handicap auditif, B, handicap visuel, C, handicap moteur, élèves malades D, handicap mental, E, aide à dominante pédagogique en RASED (Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté), F, enseignement en SEGPA (sections d'enseignement général et professionnel adapté), EREA (établissements régionaux d'enseignement adapté), centre pénitentiaire, G, aide à dominante rééducative en RASED.

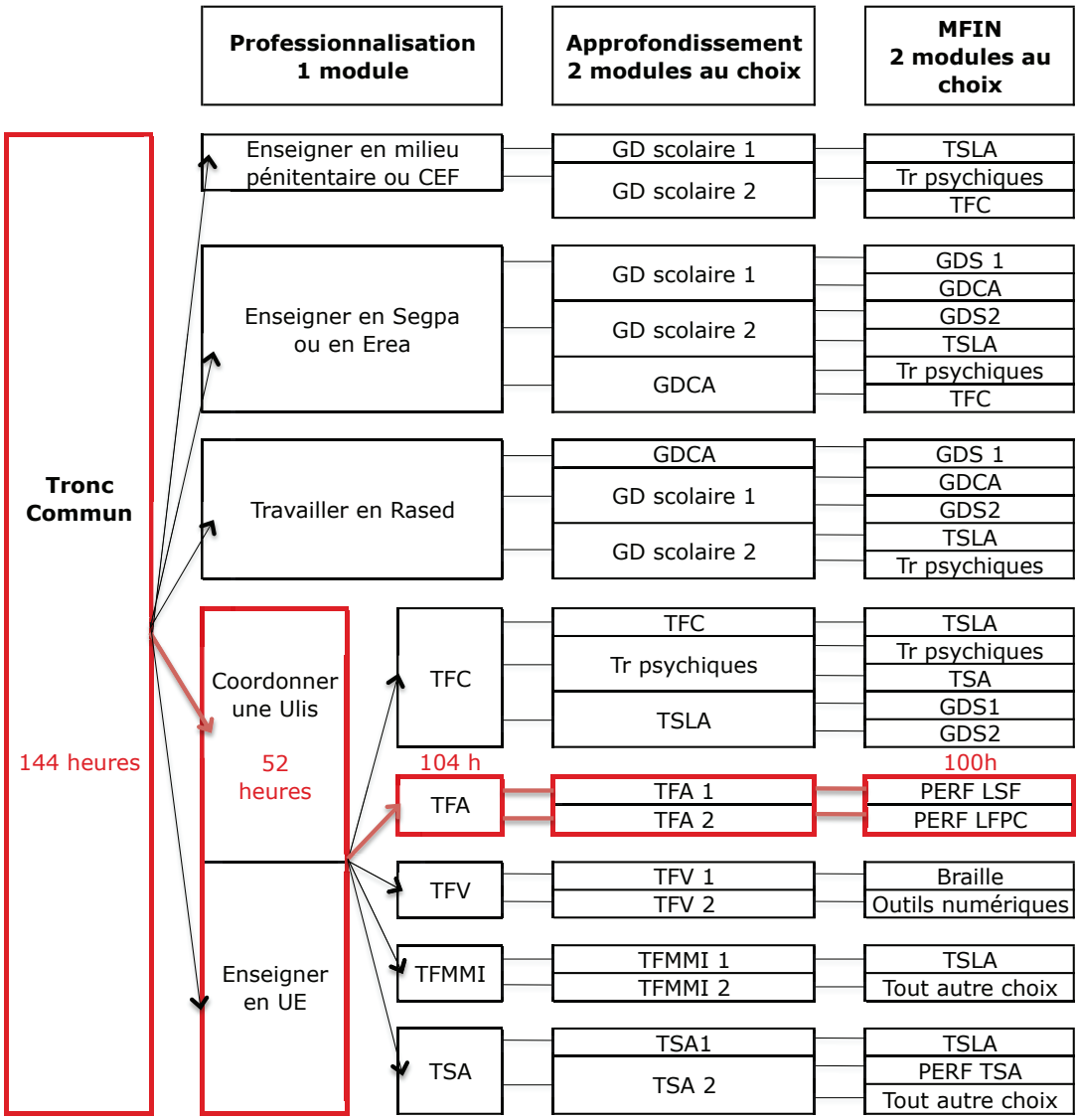
[251] http://dcalin.fr/formations.html

[252] Les contenus des modules qui composent la formation sont détaillés à la suite de ce paragraphe.

[253] http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=113028

[254] Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires, en vigueur de 1987 à 2004.

occupées par les enseignants au moment de leur accès à la formation »[255]. La circulaire insiste (en gras dans le texte) sur le fait que « Si ces parcours sont les plus usuels, d'autres sont possibles selon les situations ». Nous avons spécifié par des encadrés rouges le parcours recommandé dans la circulaire pour les enseignants spécialisés dans l'éducation aux élèves sourds.



CEF	Centre éducatif fermé	TFC	Troubles des fonctions cognitives
GDCA	Grande difficulté de compréhension des attentes de l'école	TFMMI	Troubles des fonctions motrices et maladies invalidantes
GDS	Grande difficulté scolaire	TFV	Troubles de la fonction visuelle
LFPC	Langue française parlée complétée	Tr psychiques	Troubles psychiques
LSF	Langue des signes française	TSA	Troubles du spectre autistique
TFA	Troubles de la fonction auditive	TSLA	Troubles spécifiques du langage et des apprentissages

Tableau 13 : Parcours de formation CAPPEI pour les enseignants spécialisés surdité

[255] Cf. site internet du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche : http://cache.media.education.gouv.fr/file/7/84/0/ensel263_annexe_716840.pdf

Ce tableau permet de visualiser le parcours recommandé pour les enseignants spécialisés qui accueillent des élèves sourds. Nous présentons dans le chapitre qui suit les différents modules qui composent la formation au sein du tronc commun, du cycle d'approfondissement, de professionnalisation et de formation d'initiative nationale. L'ordre y est volontairement modifié dans la présentation que nous développons et fait apparaître les modules de professionnalisation à la suite des modules d'approfondissement car ces derniers sont accessibles en deuxième spécialisation, ou après une expérience de deux ans minimum dans un autre emploi spécialisé et ne sont donc pas obligatoires pour valider la certification. Seuls le tronc commun et le cycle d'approfondissement sont obligatoires pour permettre la certification des enseignants spécialisés.

6.1.1 Les six modules du tronc commun – 144 heures

La formation des futurs enseignants spécialisés s'articule autour :

> a) d'un tronc commun, non fractionnable, de 144 heures comportant 6 modules obligatoires : enjeux éthiques et sociétaux ; cadre législatif et réglementaire ; connaissance des partenaires ; relations avec les familles ; besoins éducatifs particuliers et réponses pédagogiques ; personne-ressource[256].

Ce tronc commun de 144 heures comporte six modules obligatoires qui doivent nécessairement se décliner dans toutes les situations où les enseignants spécialisés seront amenés à enseigner. Les enseignants spécialisés ne débutent en réalité leur spécialité qu'au terme de ce tronc commun et pendant les 104 heures de modules d'approfondissement. Les six modules sont répartis de manière inégale en terme d'heures d'enseignement.

Nous exposons ici les différents modules communs aux enseignants spécialisés afin de faire apparaître l'orientation juridique et institutionnelle de ce tronc commun. La priorité est donnée à la connaissance des textes officiels concernant le handicap, l'inclusion et les aménagements institutionnels existants. Le premier module ouvre cependant une réflexion nécessaire autour des enjeux éthiques de l'éducation inclusive, mais plus largement autour des notions de handicap, d'accessibilité et de compensation. Nous considérons ce premier module comme fondamental dans la formation des enseignants spécialisés. Nous notons également que les modules 5 et 6 relevant de la pratique de l'éducation et non de la connaissance de textes institutionnels (modules 2 et 3 particulièrement) sont très justement valorisés en terme de nombre d'heures de formation, ce qui permet de réorienter la formation vers un aspect plus

[256] http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=113028

concret de la formation à l'enseignement. Il serait souhaitable et envisageable de consacrer une valorisation plus importante au module 4 autour de la relation avec les parents, qui constitue à notre sens un des aspects primordiaux dans la scolarisation des élèves et particulièrement des élèves sourds, pour qui le choix de communication (français et/ou langue des signes / appui de la LPC ou non) est d'abord celui des parents.

S'approprier les enjeux éthiques et sociétaux de l'éducation inclusive.

Les objectifs de ce module de 18 heures concernent la maîtrise des concepts fondamentaux permettant de construire le projet de l'école inclusive[257], à travers les notions d'inclusion, de handicap et besoin éducatifs particuliers, ainsi que la distinction entre accessibilité et compensation ; la connaissance des principes de l'éducation inclusive[257] et notamment la distinction entre ségrégation et intégration ; la compréhension des évolutions[257] en termes de modes de scolarisation, contextes pédagogiques, logiques de placement à accompagnement entre autres, et leurs conséquences ; une réflexion sur son action dans un cadre international[257] par la prise en compte des textes supranationaux conditionnant l'action publique.

Connaître le cadre législatif et règlementaire et sa mise en œuvre

Ce module de 18 heures a pour objectif de faire connaître les textes relatifs aux besoins éducatifs particuliers des élèves : aides spécialisées, enseignement adapté aux élèves en difficulté et scolarisation des élèves en situation de handicap »[257]. Il s'agit par ce module de faire connaître au futur enseignant spécialisé les principes et modalités d'ouverture des droits au titre du handicap, de définir les rôles de la MDPH et la mise en place du projet personnalisé de scolarisation de l'élève, de comprendre les différentes modalités de scolarisation possibles pour les élèves handicapés, de connaître les dispositifs d'aides spécialisés et d'accompagnement scolaire, de connaître « d'autres dispositions de droit commun »[257].

Connaître les univers institutionnels, les cultures et les pratiques des professionnels de l'accompagnement et du soin

Dans le module 3, de 18 heures, l'enseignant spécialisé est amené à connaître et approfondir ses connaissances des institutions, de l'environnement règlementaire et législatif , des métiers du soin et de la rééducation, du métier d'accompagnant d'élèves en situation de handicap.

[257] http://cache.media.education.gouv.fr/file/7/84/0/ensel263_annexe_716840.pdf

L'objectif est de situer et comprendre les rôles des différents professionnels qui travailleront auprès de l'enseignant et des élèves au sein de la classe et sur les temps hors classe.

Professionnaliser les relations et construire le parcours de formation avec les familles

Ce module de 18 heures propose une réflexion autour de la notion de famille sur le plan juridique, sur le droit des familles, leurs rôles et leur place au sein des parcours de formation et plus spécifiquement sur les répercussions du handicap dans le contexte familial (de l'annonce à son évolution). Finalement, une partie intitulée « construire un partenariat avec les familles » propose un enseignement basé sur l'écoute et la prise en compte des familles, sur la conduite d'entretien avec les familles, la position d'interlocuteur privilégié et le dialogue. Ce module nous semble nécessiter une valorisation dans le tronc commun du CAPPEI et ne devrait pas être placé au même niveau (en terme d'heures d'enseignement) que les modules 2 et 3, qui concernent des aspects nettement plus institutionnels et juridiques. La place des parents dans la scolarisation des élèves doit à notre sens être considérée comme primordiale, et plus particulièrement encore dans le parcours des élèves sourds, pour qui la construction de la langue et de la communication revêt un aspect fondamental dans la scolarisation et la socialisation des enfants sourds.

Identifier, analyser et prendre en compte les besoins éducatifs particuliers pour leur apporter des réponses pédagogiques et éducatives

Nous soulignons l'importance de ce module qui se compose de 48 heures de formation. L'objectif est de permettre à l'enseignant spécialisé d'adapter les situations d'apprentissage afin de répondre aux « besoins éducatifs particuliers des élèves en privilégiant l'accessibilité plutôt que la compensation ». Il nous semble difficile de concevoir un tel intitulé dans une formation commune à tous les futurs enseignants spécialisés. La formation CAPPEI regroupe en effet des enseignants spécialisés travaillant auprès d'élèves présentant des troubles extrêmement divers, catégorisés comme suit :

- Troubles spécifiques du langage et des apprentissages (TSLA),
- Troubles psychiques (TPSY),
- Troubles du spectre de l'autisme (TSA),
- Troubles de la fonction visuelle (TFV),
- Troubles de la fonction auditive (TFA) qui concernent les élèves sourds,
- Troubles des fonctions motrices et maladies invalidantes (TFM),
- Troubles des fonctions cognitives (TFC),

- Grande difficulté scolaire (GDS),

Il serait utile d'organiser ce module de manière à orienter selon les spécialités des enseignants, la connaissance des troubles. La présence de ce module au sein du tronc commun apparaît en revanche nécessaire : la fréquence des troubles associés à une surdité nécessite en effet que les enseignants possèdent une connaissance de ces derniers. Le module propose également d'identifier et d'analyser les besoins éducatifs particuliers des élèves. Les aménagements mis en place dans le cadre de la scolarisation des élèves sourds ne nous apparaissent pas pouvoir relever des mêmes aménagements que pour des élèves ayant des « troubles des fonctions motrices et maladies invalidantes » par exemple. Il pourrait être envisageable d'engager plusieurs heures à des modules d'approfondissement complémentaires sur cette question, tout en gardant la possibilité d'un module de 48 heures en tronc commun sur les adaptations spécifiques liées à la scolarisation des élèves dits « à besoins éducatifs particuliers ».

Exercer dans l'école inclusive comme personne ressource

Le dernier module concerne finalement la sensibilisation des équipes éducatives aux principes de l'éducation inclusive. 24 heures sont consacrées à ce module qui propose d'étudier des réponses pédagogiques dites inclusives pour les élèves présentant des troubles divers. Une partie de ce module est également consacrée au « fonctionnement psychologique de l'enfant et de l'adolescent », sans que soit effectuée de distinction entre la diversité des profils des élèves et de leurs capacités d'apprentissage. Il semble que l'orientation donnée concerne un module d'enseignement présentant un cadre général de « concepts fondamentaux du développement cognitif, affectif, social, intellectuel et langagier de l'enfant et de l'adolescent », sans que l'accent ne soit porté sur les spécificités pourtant extrêmement différentes des élèves scolarisés en ULIS. Le tableau que nous avons présenté au début du chapitre[258] présente, à la suite du tronc commun, les modules du cycle de professionnalisation puis ceux du cycle d'approfondissement. Ce cycle de professionnalisation ne concerne que les enseignants pouvant justifier d'une expérience professionnelle préalable, qui, après le cycle de professionnalisation, se spécialisent en suivant les modules d'approfondissement. Pour les autres, à la formation en tronc commun (c'est-à-dire non spécialisée) succède le cycle des modules d'approfondissement, qui constitue la dernière étape obligatoire de formation.

[258] Cf. Tableau 13 : Parcours de formation CAPPEI pour les enseignants spécialisés surdité, p.203.

6.1.2 Les modules d'approfondissement – 104 heures

Après avoir reçu une formation commune à tous les enseignants, donc non spécialisée, les futurs enseignants choisissent deux modules d'approfondissement au maximum pour une durée totale de 104 heures. La formation s'articule autour de :

> b) deux modules d'approfondissement d'une durée totale de 104 heures, chaque module étant non fractionnable : grande difficulté scolaire, module 1 ; grande difficulté scolaire, module 2 ; grande difficulté de compréhension des attentes de l'école ; troubles psychiques ; troubles spécifiques du langage et des apprentissages ; troubles des fonctions cognitives ; troubles de la fonction auditive, modules 1 et 2 ; troubles de la fonction visuelle, modules 1 et 2 ; troubles du spectre autistique, modules 1 et 2 ; troubles des fonctions motrices et maladies invalidantes, modules 1 et 2[259].

Pour les enseignants se destinant à l'enseignement aux jeunes sourds, ces modules concernent exclusivement la mention « troubles de la fonction auditive, modules 1 et 2 ». Ce qui signifie que les enseignants en formation ne peuvent, s'ils souhaitent s'orienter vers l'éducation aux élèves sourds, avoir la possibilité de suivre les modules d'approfondissement concernant les « grandes difficultés scolaires », qui comporte pourtant des contenus pouvant concerner des élèves sourds tels que : « penser les adaptations dans une logique de différenciation pédagogique ». La catégorisation des modules pose la question de la catégorisation des élèves. Qui sont les élèves considérés en « grande difficulté scolaire », ou ceux ayant de « grandes difficultés de compréhension des attentes de l'école » ? Les enseignants spécialisés dans l'enseignement aux élèves sourds ne pouvant accéder aux autres modules, les élèves sourds ne seraient donc pas concernés par ces problématiques ? Par ailleurs, la formulation même d'« attentes de l'école » pose un certain nombre de questions quant à sa définition, le « public » concerné et les moyens mis en place pour remédier à cette « grande difficulté de compréhension des attentes de l'école ».

6.1.2.1 Troubles de la fonction auditive (1) : Surdité, scolarisation et apprentissages

Ce premier module de 52 heures développe des contenus liés à la connaissance de la surdité : définitions, analyse des évolutions historiques, respect du libre choix de communication des familles, classification, types de surdité, identification ; et ses conséquences sur les apprentissages et la « vie scolaire ». Ces conséquences sont abordées au regard d'une liste de fonctions que nous retrouvons au sein de presque tous les modules

[259] http://cache.media.education.gouv.fr/file/7/84/0/ensel263_annexe_716840.pdf

d'approfondissement[260], sans développement ou indication quant aux spécificités liées aux situations précises des élèves : « mémoire et raisonnement, temps et espace, langage oral / écrit et communication, motricité, perception et attention, socialisation et autonomie ». Il serait utile de proposer un développement par module des attentes en terme de formation des enseignants, à propos des situations très différentes des élèves concernés par l'enseignement spécialisé.

Un troisième aspect concerne l'identification des besoins et la construction de réponses pédagogiques, éducatives et didactiques adaptées. Il s'agit entre autres de « connaître et utiliser les compensations matérielles dans le cadre de l'enseignement ». Cette approche entre en complémentarité avec la formation du tronc commun autour de la différenciation entre compensation et accessibilité, qui reste très générale et non spécifiquement liée aux situations des élèves sourds. Il nous semble nécessaire d'accorder une place à la connaissance des outils d'accessibilité matériels dans le cadre de l'enseignement dans ce module, afin que cette distinction apparaisse clairement aux enseignants spécialisés dans l'éducation aux élèves sourds. Il n'est pas fait ici mention de l'accessibilité, ce qui peut créer une confusion dans la formation et dans la distinction de ce qui relève de la compensation ou de l'accessibilité. Nous ajoutons d'ailleurs que l'emploi des codeurs LPC ou d'interprètes dans le dispositif ne devraient pas relever de mesures compensatoires – c'est actuellement le cas – mais de mesures d'accessibilité fournies par les institutions scolaires elles-mêmes et non par les parents[261]. Nous notons néanmoins la prise en compte très encourageante de l'environnement sociolinguistique et culturel des élèves sourds et le caractère individuel de ces situations, par la mise en place d'un sous-module intitulé « connaître les environnements sociolinguistiques et culturels adaptés aux besoins des élèves sourds ou malentendants ». Le développement des compétences dans l'analyse des besoins éducatifs des élèves sourds se fait d'ailleurs notamment à travers une entrée sociolinguistique, qui donne à voir l'évolution positive de la prise en compte de l'environnement social et culturel de l'élève et non plus seulement de sa déficience auditive.

Ce premier module d'approfondissement entend finalement développer la « coopération et les partenariats spécifiques concernant la vie scolaire et les situations d'apprentissage ». Il s'agit

[260] Cette liste de « fonctions » est présente sans aucune indication complémentaire au sein des modules : « Grande difficulté scolaire », « troubles psychiques », « troubles spécifiques du langage et des apprentissages », « troubles des fonctions cognitives », « trouble de la fonction visuelle », en partie dans le module « troubles du spectre autistique », « troubles des fonctions motrices et/ou maladie invalidante ». Ces fonctions ne sont pas cependant mentionnées dans le module « Grande difficulté de compréhension des attentes de l'école ».

[261] Voir chapitre 5.1.4.3, intitulé "Le parcours en langue française avec appui LPC".

notamment de comprendre la complémentarité des différents enseignants présents dans le parcours des élèves, d'associer les familles à la scolarisation des élèves, de permettre une coordination dans l'accompagnement par différents professionnels éducatifs et du soin. Un renforcement des « partenariats » est également prévu, par la mise en œuvre de réseaux et d'outils de support de travail pour ces partenariats. Ces intitulés mériteraient d'être développés plus largement dans le contexte de la scolarisation des élèves sourds en France, certains enseignants rappelant leur isolement et leur souhait de créer des réseaux d'enseignants, des temps d'échange et de partage d'outils pédagogiques adaptés, jusqu'ici créés de manière individuelle par les équipes pédagogiques et non coordonnés[262].

6.1.2.2 Troubles de la fonction auditive (2) : Connaissance des modes de communication

Ce module de 52 heures, complémentaire au module 1, a pour objectif l'approfondissement de :

- la connaissance des incidences de la déficience auditive sur les apprentissages et la construction de l'élève (perception et repérage spatio-temporel, accès au texte et à l'image, langages pour penser, communiquer et s'exprimer, méthodes et outils pour apprendre)
- l'analyse réflexive sur les adaptations pédagogiques et didactiques posant des problèmes spécifiques aux élèves déficients visuels
- la connaissance des problématiques liées à la diversité des contextes d'apprentissage et d'enseignement (petits groupes, situation d'inclusion individuelle, étayage des apprentissages spécifiques, regroupement en classe, etc.)
- la maîtrise des moyens de compensation[263]

Si ce module permet l'approfondissement de ces problématiques, il ne propose pas (pas plus que le module 1) de réponses pédagogiques en termes d'outils didactiques et pédagogiques pour les élèves sourds. Les objectifs présentés relèvent à notre sens d'une première étape dans la formation des enseignants : la connaissance des incidences sur les apprentissages, l'analyse des adaptations pédagogiques « posant problème », la connaissance des problématiques liées à la diversité des contextes d'apprentissage et d'enseignement, et finalement « la maîtrise des moyens de compensation ». Cette maîtrise des moyens de compensation ne relève pas d'une adaptation des outils pédagogiques pour les élèves sourds, mais de l'accompagnement par un codeur LPC, un interprète en LSF, l'usage de boucles magnétiques et d'un micro par l'enseignant, qui ne doivent pas modifier la manière dont les enseignements sont donnés. Il

[262] Cf. chapitre 10.2.1 : " La situation observée dans certains établissements en France", p.440.
[263] http://cache.media.education.gouv.fr/file/7/84/0/ensel263_annexe_716840.pdf

s'agit d'une adaptation en terme de communication et non en terme de pédagogie et d'accès aux enseignements. Il est important que soient créés des outils permettant aux enseignants spécialisés d'adapter leurs enseignements au regard des situations sociolinguistiques des élèves et au regard de certaines particularités liées à la surdité, impliquant pour beaucoup d'élèves des supports didactiques davantage visuels. Dans ce module, les enseignants sont amenés à améliorer leurs compétences en LSF et en LPC. Un module complémentaire devrait à notre sens être mis en place afin de pouvoir amener les enseignants à adapter leurs enseignements par la création d'outils pédagogiques, et non uniquement à comprendre ces spécificités et problématiques[264]. Nous rappelons que le CAPA-SH comportait un volume de formation de 400 heures avant certification (et son prédécesseur le CAPSAIS[265], 750 heures), alors que CAPPEI, en vigueur depuis février 2017 ne comporte plus que 300 heures de formation obligatoire avant certification.

6.1.3 Les modules de professionnalisation – 52 heures

Ce module, qui ne concerne pas tous les enseignants spécialisés, « est accessible en deuxième spécialisation, soit après une expérience de deux ans minimum dans un autre emploi spécialisé »[266]. Cette condition abaisse le volume d'heures de formation avant certification (donc obligatoire) des enseignants spécialisés ne pouvant prétendre aux modules de professionnalisation à 248 heures uniquement. La formation se compose :

> c) d'un module de professionnalisation dans l'emploi d'une durée totale de 52 heures : enseigner en section d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa) ou en établissement régional d'enseignement adapté (Erea) ; travailler en Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) - aide à dominante pédagogique - ; travailler en Rased - aide à dominante relationnelle - ; coordonner une unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis) ; enseigner en unité d'enseignement (UE) des établissements et services sanitaires et médico-sociaux ; enseigner en milieu pénitentiaire ou en centre éducatif fermé ; exercer comme enseignant référent pour la scolarisation des élèves handicapés ou secrétaire de la commission d'orientation vers les enseignements adaptés du second degré (CDOEA). Ce module est accessible en deuxième spécialisation, soit après une expérience de deux ans minimum dans un autre emploi spécialisé.

[264] Cf. chapitre 4.2.1.2 : "Le manque de développement des modalités d'accès à l'écrit par la langue des signes", p.157, et au chapitre 10.4 : " Retour sur les points centraux des analyses et adaptations envisageables en France", p.524.

[265] Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires

[266] http://cache.media.education.gouv.fr/file/7/84/0/ensel263_annexe_716840.pdf

Pour les enseignants spécialisés à l'enseignement aux élèves sourds, ce module concerne majoritairement la coordination en unité localisée pour l'inclusion scolaire, ou la coordination en unité d'enseignement. Les modules de professionnalisation permettent de former les enseignants ayant déjà une expérience en classe, à la coordination des dispositifs et donc à l'aspect institutionnel, juridique et administratif de la scolarisation spécifique des élèves. Divisés en quatre étapes, les modules ouvrent également la formation à une réflexion autour des moyens à mettre en œuvre afin de permettre l'inclusion des élèves dans les classes non spécialisées. En ce concerne les dispositifs ULIS, la volonté d'en faire une étape de transition vers les classes non spécialisées est affichée comme un objectif à atteindre. Dans le cadre du module de professionnalisation ULIS, il s'agit de « développer chez les élèves des habiletés scolaires à transférer les acquis des regroupements vers leur classe de référence »[266].

6.1.4 Les modules de formation d'initiative nationale – 100 heures

À l'issue de ce module (pour les enseignants concernés), les enseignants sont habilités à passer la certification CAPPEI. Un module de formation d'initiative nationale de cent heures est alors proposé pour les enseignants titulaires qui le souhaitent. La formation se compose :

> d) de modules de formation d'initiative nationale d'une durée totale de 100 heures accessibles après la certification[267].

Nous retenons quatre modules crées pour permettre aux enseignants titulaires de se former à la langue des signes, à la LPC, et à l'enseignement de la LSF et en LSF[268]. Le thème « *Initiation à la langue des signes française* » propose une formation de 180 heures divisée en trois sessions de deux semaines pour atteindre le niveau A1, puis 180 heures supplémentaires pour atteindre le niveau A2. Le thème « *Perfectionnement en langue des signes française* » propose une formation de 72 heures divisée en trois fois une semaine, afin de permettre aux enseignants d'atteindre un niveau allant jusqu'au niveau C1. Chaque session se compose de 72 heures de formation. Le thème « *Enseigner la langue des signes française et en langue des signes française* » dispensés en trente heures de formation donne pour objectif l'appropriation des nouveaux programmes de la LSF en tant que langue première, l'appropriation du CECRL LSF en tant que deuxième langue. Les thématiques abordées relèvent de l'enseignement aux pratiques interdisciplinaires et de l'enseignement dans une perspective « actionnelle ». Un deuxième axe de trente heures également, propose de « connaître les enjeux et processus de

[267] http://cache.media.education.gouv.fr/file/7/84/0/ensel263_annexe_716840.pdf
[268] http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=119109

l'accès à l'écrit, particulièrement chez les élèves sourds ; s'approprier des démarches et outils pédagogiques et didactiques dans le cadre d'une pratique contrastive LSF/français écrit ». Les contenus développés concernent la présentation de recherches concernant l'accès à l'écrit, particulièrement chez les élèves sourds ; l'exploration des outils didactiques et pédagogiques existants ; l'analyse de pratique et mise en situation. Ce thème, indispensable dans la formation des futurs enseignants, ne devrait pas figurer selon nous en module de professionnalisation (qui concerne une phase facultative dans la formation), mais en module d'approfondissement (donc obligatoire, bien que le cycle d'approfondissement soit limité à deux modules) afin que les enseignants puissent tous bénéficier des réflexions portant sur le sujet. Le thème « *Apprentissage de la LPC* » se compose d'une formation de soixante heures, réparties en deux fois une semaine. Les objectifs concernent une initiation à la LPC et l'amélioration de sa pratique du code ; la connaissance des enjeux pour les élèves sourds et malentendants.

Nous soulignons que les enseignants ont une possibilité de formation comprenant un volume horaire de cent heures au maximum durant les cinq années suivant leur certification. Il n'est donc pas possible d'assister à l'ensemble de ces modules pour les enseignants qui souhaiteraient réellement se former à la langue des signes par exemple : « Ces enseignants ont, de droit, accès aux modules de formation d'initiative nationale pour une durée totale de 100 heures pendant les cinq années qui suivent l'obtention de leur certification »[269]. Il serait possible de proposer une partie de ces modules de professionnalisation, notamment le thème « *Enseigner la langue des signes française et en langue des signes française* » au sein des modules d'approfondissement, afin que tous les enseignants spécialisés aient accès aux spécificités de l'accès à l'écrit pour les élèves sourds, parfois même lorsque ces derniers sont appareillés ou implantés. Les modules d'approfondissement donnent actuellement accès à un enseignement de la langue des signes pour les futurs enseignants spécialisés qui peuvent atteindre un niveau A1 au moment de leur certification. Il nous semble important d'augmenter le volume horaire de formation en langue des signes, afin que les enseignants spécialisés puissent au minimum attester d'un niveau B1. Nous nous interrogeons sur la nécessité d'organiser la formation des enseignants CAPPEI autour d'un tronc commun comportant un volume horaire correspondant à plus de la moitié de la formation pour les enseignants ne prétendant pas au module de perfectionnement. Il serait intéressant d'étudier la possibilité de réduire une partie de ce tronc commun afin de permettre

[269] http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=119109

une spécialisation plus importante des futurs enseignants, dès le départ de leur formation, pourquoi pas en y associant des modules aujourd'hui facultatifs, dispensés après que les enseignants aient été titularisés.

6.2 CAPEJS - Ministère des solidarités et de la santé

Contrairement à la certification CAPPEI, ouverte exclusivement aux enseignants titulaires d'un contrat de l'éducation nationale, le certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement des jeunes sourds (CAPEJS) est ouvert à toute personne titulaire d'une licence d'enseignement ou d'un équivalent[270]. Peuvent également donner lieu à validation, « les titres universitaires ou de formation professionnelle, l'expérience professionnelle et les acquis personnels dans le domaine de l'enseignement des sourds »[270]. Ce diplôme d'État, reconnu par le ministère des solidarités et de la santé et le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche est institué par le décret du 27 octobre 1986. Concernant la formation des enseignants CAPEJS, l'arrêté du 20 août 1987 fixant les modalités de formation et les conditions d'organisation de l'examen est modifié le 17 décembre 2010, puis finalement abrogé et remplacé par le décret du 18 mars 2016 relatif aux épreuves de l'examen CAPEJS.

Un parenthèse est nécessaire : la lecture du décret de 2016 est rendue difficile par les modifications effectuées depuis le premier arrêté du 20 août 1987 (et non depuis la modification effectuée en 2010). Nous nous interrogeons sur la nécessité du décret de 2010 et sa prise en compte, puisque la dernière modification de 2016 n'en tient pas compte et prend pour référence un arrêté datant de 1987. Un va et vient entre l'arrêté de 1987[271] et sa modification en 2016 est indispensable afin d'en permettre la lecture. La modification de 2016 propose en effet uniquement les modifications effectuées et ne permet pas de lire le document dans son intégralité, ce qui empêche une lecture fluide des dispositions relatives aux épreuves pratiques de l'examen CAPEJS. Il semble important de proposer un document lisible et à jour, au même titre que la circulaire relative à la formation professionnelle spécialisée et au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (Cappei). Afin de faciliter sa lecture, nous avons ici lié les différentes modifications de l'arrêté de 2016 au texte initial, afin d'en permettre l'analyse des composantes. Notre support d'analyse correspond donc à l'arrêté du 18 mars 2016, mis en forme en tenant compte des

[270] https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006065256

[271] Ce va et vient concerne également l'arrêté du 25 février 1988, qui fixe les conditions d'équivalence totale ou partielle du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement des jeunes sourds.

modifications apportées, et non publié sous la forme que nous proposons ci-après. Nous nous intéressons notamment à l'article 8, relatif à la formation des enseignants :

> **Article 8**[272]
> Le cycle de formation s'étend au minimum sur deux ans et au maximum sur quatre ans, sauf cas de force majeure laissé à l'appréciation du jury.
> Il comprend des enseignements théoriques et pratiques ainsi que des stages cliniques et pédagogiques.
>
> Les enseignements théoriques et pratiques comprennent un minimum de 1 000 heures. Les stages cliniques, d'une durée de 50 heures, ont pour but de sensibiliser les élèves en formation aux aspects cliniques oto-rhino-laryngologiques, audiométriques et prothétiques. Les stages pédagogiques ont une durée minimum de 1 150 heures, dont 50 heures dans les classes ordinaires.
>
> Au cours de la formation, les élèves sont tenus de suivre les enseignements et d'effectuer les stages organisés par les centres de formation publics ou privés agréés en vue de préparer les épreuves du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement des jeunes sourds.
> Les enseignements théoriques et pratiques, les stages cliniques et pédagogiques donnent lieu à appréciations inscrites sur le livret de formation des élèves. Ce livret est porté à la connaissance du jury lors de chaque examen.
>
> Durant chaque stage pédagogique, l'élève en formation est suivi par le censeur ou un chef de service pédagogique de l'établissement et par au moins deux professeurs désignés par le directeur de l'établissement où s'effectue le stage.

La formation dispensée dans le cadre du CAPEJS, dont le texte indique qu'elle s'étend au minimum sur deux ans et au maximum sur quatre ans, comprend une phase de stages pédagogiques et cliniques que ne comprend pas le CAPPEI. Cette spécificité s'explique par l'écart des publics visés : nous soulignons que le CAPPEI s'adresse à des enseignants déjà titulaires, donc en poste au sein d'une classe, alors que le CAPEJS relève d'une formation de master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) depuis 2014 sous l'intitulé « Enseignement et surdité », les étudiants sont titulaires d'une licence ou diplôme équivalent et ne sont pas tenus à une expérience professionnelle dans l'enseignement pour pouvoir entrer dans le master. Le texte indique que les enseignements doivent comprendre un minimum de mille heures de formation théorique et pratique au total, contre 400 heures au total et au maximum (modules obligatoires et facultatifs) pour le CAPPEI. S'ajoutent à ces mille heures de formation, une période de stages cliniques de 50 heures minimum et de stages

[272] Nous renvoyons le lecteur aux modifications de l'arrêté du 18 mars 2016 : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006065256
L'article 8 que nous présentons correspond en fait à l'arrêté du 20 août 1987, indisponible sur le site Legifrance, mais disponible à cette adresse : http://dcalin.fr/textoff/capejs_1987_mod.html.

pédagogiques de 1150 heures dont 50 heures en milieu dit ordinaire est prévue. La maquette de formation CAPEJS[273] du centre national de formation des enseignants intervenant auprès de jeunes déficients sensoriels (CNFEDS) propose un total de 1540 heures de formation au total, dont 760 heures de formation théorique, 700 heures de stages au sein d'un établissement spécialisé, 50 heures de stage en milieu dit ordinaire et 30 heures de stage clinique[274] :

	Arrêté du 18 mars 2016	Maquette de formation CNFEDS	**Différentiel Arrêté et maquette CNFEDS**
Enseignements théoriques et pratiques	1000 heures minimum	760 heures[275]	240 heures
Stages cliniques	50 heures	50 heures	0 heure
Stages pédagogiques en établissement spécialisé	1100 heures	700 heures	400 heures
Stages pédagogiques en classe ordinaire	50 heures	30 heures	20 heures
TOTAL	2200 heures	1540 heures	**660 heures**

Tableau 14 : Différentiel volume horaire cycle de formation CAPEJS

Au total, 660 heures du cycle de formation sont retirées de la formation effective dispensée par le CNFEDS, unique centre de formation au diplôme du CAPEJS en France. La formation dispense néanmoins un volume horaire de 1540 heures en deux ans et propose donc une spécialisation beaucoup plus importante à la scolarisation des élèves sourds que la certification CAPPEI, qui propose de spécialiser les enseignants titulaires à l'enseignement spécialisé en général en 144 heures, et aux spécificités de la scolarisation des élèves sourds en 104 à 204 heures uniquement (modules d'approfondissement et module de formation d'initiative nationale ; ce dernier étant facultatif)[276].

6.2.1 Cycle de formation CAPEJS du CNFEDS

La formation CAPEJS dispensée par le CNFEDS se déroule sur quatre semestres universitaires. Les étudiants de la formation doivent au préalable :

> « être employés (ou parrainés) par un établissement ou service spécialisé accueillant des jeunes sourds qui sera lieu de stage pratique. Il s'agit en effet d'une formation professionnelle dont le coût est généralement supporté par cet établissement ou service. Le recrutement des candidats au Master MEEF "Enseignement et surdité" passe uniquement par les établissements ou services spécialisés accueillant des jeunes

[273] https://www.univ-smb.fr/fileadmin/cnfeds/Fiche_master_MEEF_CNFEDS_15-16.pdf

[274] Ces chiffres font référence aux maquettes de formation fournies aux étudiants CAPEJS du CNFEDS des promotions 2015-2016 et 2016-2017.

[275] La plaquette décrit ce volume horaire comme « formation théorique » uniquement. La phase pratique concernerait éventuellement les périodes de stages, mais ce découpage ne correspond pas au découpage effectué par l'arrêté du 18 mars 2016 : « [le cycle de formation] comprend des enseignements théoriques et pratiques ainsi que des stages cliniques et pédagogiques ».

[276] Cf. chapitre 6.1 : "CAPPEI – Ministère de l'éducation nationale".

sourds ou malentendants, lesquels sont seuls habilités à solliciter une inscription auprès du CNFEDS »[277].

La durée totale de la formation s'élève à 1540 heures d'enseignements et de stages. En master 1 : 468 heures de formation théorique et 280 heures de stages (200 heures de stage pédagogique dans l'établissement lieu de stage ; 30 heures en milieu clinique ; 50 heures en milieu dit ordinaire) ; en master 2 : 292 heures de formation théorique et 500 heures de stages. L'orientation des enseignements et des stages dépend des options choisies par l'étudiant : « éducation précoce et enseignement primaire », ou « enseignement secondaire et perfectionnement parole/langage ». Les domaines de formation du master concernent notamment les « aspects législatifs, réglementaires et éthiques ; connaissance de la surdité ; langage et communication ; pédagogie générale ; psychologie »[277,] pour le master 1 et « langage et communication ; psychologie - handicaps associée ; recherche - mémoire ; pédagogie pratique ; accompagnement familial et éducation précoce ; apprentissage de la parole et du langage ; français - apprentissages fondamentaux ; mathématiques - apprentissages fondamentaux ; psychosociologie de l'adolescent sourd ; perfectionnement de la parole et du langage / LSF et langage ; mathématiques en secondaire ; didactique des sciences humaines et des sciences »[277], pour le master 2. Ces intitulés très généraux sont développés au sein des maquettes. En ce qui concerne le domaine « connaissance de la surdité », les enseignements sont dispensés autour de l'anatomie, la pathologie de l'audition, l'audiométrie, l'appareillage auditif et l'adaptation prothétique entre autres. Ce module, qui représente 76 heures d'enseignement théorique, n'existe pas dans la formation CAPPEI et nous paraît pourtant indispensable aux enseignants spécialisés accueillant des élèves sourds appareillés ou implantés. En effet, au delà de la connaissance des différents facteurs possibles de surdité des élèves, les enseignants sont parfois confrontés à des pannes de batterie des appareillages et doivent pouvoir accompagner les élèves en cas de besoin. Le domaine « langage et communication » permet d'équilibrer la formation autour de la connaissance de la surdité par une orientation linguistique. Les enseignements dispensés concernent la langue des signes et son utilisation dans l'enseignement, le bilinguisme LSF-français, la communication non-verbale autour des jeux, du théâtre et à travers le code LPC notamment. Il s'agit également dans ce domaine de se former à la phonétique articulatoire.

[277] https://www.univ-smb.fr/fileadmin/cnfeds/Fiche_master_MEEF_CNFEDS_15-16.pdf

La formation CAPEJS nous semble proposer une orientation importante autour de la rééducation auditive et de l'apprentissage de la parole[278], au détriment peut-être d'une orientation plus équilibré associée à une anthropologie de la surdité et une vision sociolinguistique de la surdité, comprenant la connaissance de la langue des signes, l'histoire des sourds, la formation à l'enseignement en langue des signes, par exemple. Ces enseignements sont proposés au sein de la formation CAPEJS, mais concernent une part peu importante de la formation, en comparaison avec la part rééducation. Nous soulignons que le diplôme d'état CAPEJS donne la possibilité aux enseignants spécialisés d'être formés à la pédagogie et à l'apprentissage de la parole (contrairement à la certification CAPPEI). Une enseignante CAPEJS interrogée dans cette étude rappelle cette spécificité par rapport aux enseignants de l'éducation nationale :

> CEK-209 : on a les deux casquettes quand on est prof CAPEJS / on a la pédagogie et la rééducation de la parole ↓ (CEK, 2017 : 5).

Il pourrait être envisageable d'équilibrer ces deux orientations dans la formation par un enseignement plus important de la langue des signes, de la connaissance des spécificités liées à la culture Sourde, et des modalités d'enseignement en langue des signes par exemple. Actuellement, une « très bonne connaissance de la langue des signes »[273] est considérée comme un pré-requis nécessaire à l'accès à la formation. Ce qui signifie que les étudiants doivent s'être formés à la langue des signes auparavant et non durant la formation. Les 660 heures de formation qui ne sont aujourd'hui pas dispensées[279] pourraient permettre de rééquilibrer les orientations autour de la surdité et de proposer une formation extrêmement complète aux métiers de l'enseignement aux élèves sourds.

6.3 Propositions d'évolution dans la formation des enseignants

L'accessibilité est établie en tant que principe de la loi du 11 février 2005 pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées »[280]. Dans cette optique, le ministère de l'éducation nationale a proposé une refondation des modèles de scolarisation et des formations d'enseignants accueillant des élèves sourds, visant une accessibilité généralisée dans les systèmes éducatifs à destination des élèves sourds. Afin de

[278] Nous rappelons le diplôme d'état CAPEJS est dépendant du ministère des solidarités et de la santé et non du ministère de l'éducation nationale ou de l'enseignement supérieur et de la recherche. Cette spécificité est peut-être à l'origine de l'orientation très importante autour de l'apprentissage de la parole.
[279] Cf. Tableau 14 : Différentiel volume horaire cycle de formation CAPEJS.
[280] https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647#LEGISCTA000006103171

permettre la généralisation du principe d'accessibilité dans l'éducation et d'accompagner l'inclusion des élèves en classe dite « ordinaire » (qu'elle soit groupée ou individuelle), il nous semble important de dissocier la scolarisation des élèves sourds du ministère des solidarités et de la santé. En effet, les mesures mises en place par ce ministère pour l'éducation des élèves sourds relèvent par définition de mesures compensatoires en ce qu'elles viennent répondre à un manque de possibilité d'accessibilité par les établissements dépendants du ministère de l'éducation nationale. Les structures relevant du ministère des solidarités et de la santé concernent les unités d'enseignement en qualité d'établissements médico-sociaux, mais également les instituts nationaux de jeunes sourds. La formation CAPEJS est elle aussi rattachée à ce ministère. La caisse nationale de solidarité pour l'autonomie rappelle en ce sens que « trop souvent encore, la compensation vient pallier le déficit d'accessibilité. La règle doit être la mise en accessibilité ; la compensation doit être l'exception »[281]. La redéfinition par le ministère de l'Éducation nationale des cadres d'accueil des élèves sourds en ULIS, PEJS et classes dites ordinaires permet aujourd'hui de faire évoluer la prise en charge de l'éducation des élèves sourds par le ministère de la santé, héritage conséquent de l'histoire de l'éducation des sourds.

6.3.1 Rattacher le CAPEJS au ministère de l'Éducation nationale

Contrairement à la formation CAPPEI, la formation CAPEJS dote les étudiants d'un bagage théorique et pratique clinique en plus d'un bagage théorique orienté autour de la pédagogie. De plus en plus de similitudes semblent visibles dans les parcours de formation. Les modules de formation du CAPPEI intègrent aujourd'hui des formations à la LPC et aux spécificités des handicaps auditifs, en plus d'une avancée considérable autour de la notion d'environnement social et culturel des élèves sourds par la création encourageante des PEJS (ce qui n'était pas le cas auparavant et était réservé aux formations CAPEJS). Malgré ces similitudes, les spécificités de chacune de ces deux formations offrent des possibilités de spécialisation à deux niveaux pour les enseignants, qu'il nous semble important de conserver. Ainsi, pour les enseignants titulaires d'un CAPES, les stages effectués dans le cadre du Master MEEF ne concernent pas spécifiquement des établissements accueillant des élèves sourds. Les enseignants qui souhaitent obtenir une certification à l'enseignement aux élèves sourds à la suite de leur titularisation, ont la possibilité de s'orienter vers la certification CAPPEI, permettant à ces derniers de travailler en classe dite « ordinaire » ou spécialisée et d'accueillir

[281] http://www.cnsa.fr/documentation/Mots-cles_Accessibilite2011_27-04_BD.pdf

des élèves sourds. Aucun stage n'est cependant organisé dans le cadre de cette certification, les enseignants ont alors pour seul repère et modèle leur expérience en classe dite « ordinaire ». Pour les étudiants qui souhaiteraient s'orienter à l'issue d'une licence universitaire, vers un master MEEF proposant une spécialisation *enseignement et surdité*, le diplôme délivré par le CAPEJS permet une période de stage organisée durant la formation, dans des établissements accueillant des élèves sourds et auprès d'orthophonistes. La validation du master MEEF donne la possibilité aux enseignants CAPEJS d'enseigner auprès d'élèves sourds, avec à l'appui une expérience réelle au sein d'établissements accueillant des élèves sourds durant leur formation, ce que ne permet pas la certification CAPPEI. Nous proposons, dans le cadre d'un tel réaménagement, la possibilité pour des enseignants CAPEJS, dépendant alors du ministère de l'éducation nationale, d'enseigner au sein des dispositifs ULIS et non uniquement au sein des unités d'enseignement dépendantes du ministère des solidarités et de la santé ; d'enseigner au sein des PEJS nouvellement créés, et également comme c'est déjà le cas, au sein des instituts nationaux de jeunes sourds, dépendants alors selon cette logique, du ministère de l'éducation nationale et non plus du ministère des solidarités et de la santé.

6.3.2 Rattacher les INJS au ministère de l'éducation nationale

Les instituts nationaux de jeunes sourds (INJS) dépendent du ministère des solidarités et de la santé, les enseignants spécialisés sont donc recrutés par ce ministère, par la voie d'un concours[282]. Cette division des formations est le reflet d'un héritage lié à une vision déficitaire de la surdité. On peut lire sur le site du ministère des solidarités et de la santé que les enseignants travaillant au sein d'INJS « exercent des missions d'éducation précoce, de rééducation, d'enseignement dans le cadre des actions conduites par les instituts nationaux de jeunes sourds, à l'intérieur ou à l'extérieur des établissements, notamment de soutien des actions d'intégration scolaire en milieu ordinaire »[282]. Cette mention est présente dès la création des statuts de professeurs d'enseignement général des instituts nationaux de jeunes sourds en 1993[283] et révèle des objectifs similaires à ceux développés par l'éducation nationale pour une « École inclusive »[284]. Dans une volonté d'inclusion des élèves sourds en

[282] http://solidarites-sante.gouv.fr/metiers-et-concours/les-concours/liste-des-concours-et-examens-par-ordre-alphabetique/article/professeur-d-enseignement-general-des-injs-externe
[283] http://www.education.gouv.fr/bo/2006/25/MENH0601488V.htm
[284] http://www.gouvernement.fr/action/l-ecole-inclusive

milieu « ordinaire »[285], les établissements et structures accueillant des élèves sourds signants et/ou communiquant à l'oral devraient pouvoir bénéficier des mêmes aménagements que des établissements dépendants du ministère de l'éducation nationale, afin de faciliter la mise en œuvre des différentes modalités d'accompagnement des élèves.

La création des PEJS en février 2017 ouvre la possibilité de rattacher certains instituts nationaux de jeunes sourds aux pôles de référence PEJS de l'éducation nationale. En effet, les INJS sont des établissements publics accueillant des élèves sourds exclusivement et dont le parcours peut s'étendre de la maternelle au lycée[286], et rappellent l'une des caractéristiques de la création des PEJS qui concerne la création de pôles de référence de la maternelle au lycée. Cette particularité donne accès à une possibilité de travail en commun pour des enseignants accueillant parfois pour la première fois un élève sourd dans leur classe, et des enseignants travaillant au sein d'établissements accueillant exclusivement des élèves sourds et dont la réflexion pédagogique, didactique, sociale et culturelle serait un apport considérable dans la scolarisation des élèves sourds. Les INJS disposent pour la plupart d'une équipe pluridisciplinaire composée d'enseignants spécialisés, éducateurs spécialisés, psychologues cliniciens, psychomotriciens, orthophonistes, personnels médicaux (psychiatre, médecin ORL, médecin généraliste, infirmières), assistants de service social, interprètes en langue des signes, codeurs LPC, personnels administratifs et techniques[287]. Cette deuxième particularité permettrait d'orienter certains INJS, pour tout ou partie, vers des ULIS, également dépendantes du ministère de l'éducation nationale et présentant une structuration adéquate pour l'évolution des statuts des INJS. Là encore, la présence de professionnels travaillant exclusivement auprès d'élèves sourds, permettrait d'alimenter les réflexions actuelles pour l'accompagnement des élèves sourds tout au long de leur scolarité.

Depuis la création des premières classes bilingues[288] et la reconnaissance de la langue des signes comme langue à part entière par la loi du 11 février 2005, les parcours de formation des enseignants se destinant à l'enseignement aux élèves sourds ont évolué et accordent, en ce qui concerne le CAPPEI, une place plus importante à la langue des signes, à la connaissance de la situation sociolinguistique des sourds et une vision anthropologique de la surdité notamment. Ce chapitre, intitulé « Scolarisation des élèves sourds en France », a permis de

[285] Nous émettons des réserves quant au bénéfice de sa généralisation à tous les élèves sourds, notamment ceux nécessitant un appui pédagogique spécifique.

[286] L'INJS de Paris fonctionne par exemple selon ce modèle : http://www.injs-paris.fr/sites/www.injs-paris.fr/files/cahierdeschargesdui.pdf

[287] http://www.injs-paris.fr/sites/www.injs-paris.fr/files/cahierdeschargesdui.pdf

[288] Cf. chapitre 1.3.3 : "Les premiers mouvements bilingues : Deux langues pour une éducation", p.60.

développer les aspects législatifs de l'éducation des élèves sourds et de présenter les différents modèles de scolarisation des élèves et de formation des enseignants spécialisés. Il est apparu que si les enseignants ont de plus en plus accès à des formations de langue des signes, qui traduit une démarche de reconnaissance et de valorisation de la langue dans l'enseignement, une place très faible est aujourd'hui consacrée à une réflexion sur la pédagogie spécifique de l'accès à l'écriture et à la lecture pour les élèves sourds (notamment en parcours bilingue)[289]. Le parcours CAPPEI propose un module à ce sujet, mais au sein du cycle de professionnalisation facultatif de la formation. Il nous semble que la mise en place extrêmement encourageante des pôles d'enseignement pour les jeunes sourds ne peut se concevoir sans une pédagogie spécifique pensée en amont, grâce au croisement d'expériences des enseignants des classes bilingues déjà existantes par exemple et aux parallèles entre l'accès au français pour les élèves sourds signants et la didactique du français langue étrangère. Nous insistons sur la formation didactique *en* langue des signes, car des évolutions positives sont visibles du point de vue de l'enseignement *de la* langue des signes pour les enseignants, et pour les élèves sourds. Les enseignants des parcours bilingues doivent actuellement, en l'absence de pédagogie proposée, organiser eux-mêmes, créer et tester les apports ou non de supports pédagogiques sur les élèves. Des pistes de réflexions sont présentées dans ce travail[290], qui permettraient d'engager une prise de conscience nécessaire sur l'ouverture d'échanges et le partage d'expériences et de méthodologies.

Les entretiens menés auprès d'enseignants aux États-Unis ont pour objectif de contribuer à alimenter les réflexions déjà en cours, mais encore trop peu mises en valeur au sein des formations. Nous présentons dans le chapitre suivant les différentes catégories d'entretiens effectués et la méthodologie mise en place afin de recueillir les témoignages de parents entendants, de personnes sourdes, d'enseignants en France et aux États-Unis (accompagnés d'entretiens complémentaires au Costa Rica et au Canada), qui sont ensuite analysés dans les chapitres suivants.

[289] Cf. chapitre 4.2.1.2 : "Le manque de développement des modalités d'accès à l'écrit par la langue des signes", p.157.

[290] Cf. chapitre 4.2.2.1 : "Langue des signes et accès à l'écrit à l'école élémentaire", p.4.2.2.1 et chapitre d'analyse des entretiens menés auprès des enseignants aux États-Unis, 10.4 : " Retour sur les points centraux des analyses et adaptations envisageables en France", p.524.

PARTIE 3 : PRÉSENTATION DES ENTRETIENS ET METHODOLOGIE D'ANALYSE

CHAPITRE 7 : PRESENTATION DES CATEGORIES D'ENTRETIENS

Différents entretiens ont été menés en France, aux États-Unis, au Canada et au Costa Rica[291].

Le découpage est effectué en deux étapes : la première, qui concerne les entretiens menés auprès des parents entendants et des personnes sourdes en France a pour objectif de faire émerger les représentations des personnes interrogées autour de la surdité, de comprendre leurs parcours et de comparer ces différents parcours. Ces entretiens ont eu lieu en intégralité en France. Le deuxième volet de notre étude concerne les entretiens menés dans des écoles accueillant des élèves sourds en France et aux États-Unis. Si en France, la mise en place des politiques éducatives (de la maternelle au lycée) est effectuée de manière globale par le ministère de l'éducation nationale, la répartition se fait à trois niveaux pour la politique éducative états-unienne : au niveau fédéral, au niveau des états, puis au niveau des districts[292]. Cette répartition a pour impact des organisations extrêmement diverses au sein des programmes éducatifs que nous avons eu l'occasion d'observer de l'Est à l'Ouest des États-Unis. En complément des entretiens menés dans les établissements scolaires aux États-Unis, des entretiens, conduits au Costa Rica et au Canada, permettent d'apporter un éclairage supplémentaire sur la diversité des modèles de scolarisation et d'accueil pour les élèves sourds en Amérique. Au total, soixante-et-un entretiens, associés à des périodes d'observation participante, ont été menés dans le cadre de cette recherche et nous soulignons que la totalité des prénoms des personnes interrogées ont été modifiés afin de préserver leur anonymat.

7.1 Entretiens personnes sourdes et parents entendants en France

Les entretiens menés en France auprès de parents entendants et personnes sourdes adultes communiquant en langue des signes et/ou à l'oral-vocal ont pour objectif de faire émerger les représentations des personnes interrogées à travers leur parcours en tant que parent ou personne sourde. Le choix d'interroger des parents entendants (et non des parents sourds) est lié au fait que 90 à 95% des enfants sourds naissent de parents entendants (JONES, 1989). Par ces entretiens, nous avons pu retracer le parcours de familles entendantes apprenant la surdité de leur enfant, du diagnostic aux choix de communication et de scolarisation. Notre travail de

[291] Afin de préserver l'anonymat des personnes interrogées, les prénoms ont été modifiés.

[292] Nous renvoyons le lecteur au Chapitre 10.1 : Systèmes et niveaux de scolarisation en France et aux États-Unis p.436, pour une lecture plus détaillée du système éducatif français et états-unien.

recherche s'attache à comprendre, à mettre en lumière le parcours de ces parents et à croiser ces différents parcours avec ceux de personnes sourdes, aujourd'hui adultes. Le croisement des entretiens menés auprès des parents entendants d'enfants sourds ayant entre quatre et dix ans environ, et des personnes sourdes signantes et non signantes adultes apporte un angle d'analyse qui permet de faire entrer les parents entendants au sein des débats sur la surdité, notamment autour de la langue des signes, de l'identité et de la culture Sourde.

Nous avons fait le choix de ne pas interroger les enfants sourds qui étaient parfois présents aux entretiens[293], et ce alors que certains parents nous donnaient leur autorisation spontanée, sans demande de notre part. La conduite d'un entretien auprès d'un enfant requiert des compétences et une formation spécifique que nous ne possédons pas. Il n'était pas question de nous improviser ces compétences, néanmoins donner la parole aux parents entendants uniquement aurait été incomplet au regard de la recherche que nous menons. Nous souhaitions en effet donner la parole aux personnes sourdes adultes (qui ont généralement grandi dans des familles entendantes), pour comprendre leur parcours, leurs questionnements, leurs prises de décision face aux choix de communication que leurs parents avaient portés pour eux depuis leur enfance et comparer ces témoignages aux parcours des parents entendants. Ainsi, même si une et parfois deux générations séparent les témoignages des parents et des personnes sourdes adultes, les questionnements semblent être similaires, les expériences se rejoignent, bien que la technique médicale pousse aujourd'hui plus loin les performances de l'implant cochléaire et bien que la reconnaissance tardive de la langue des signes ouvre de nouvelles possibilités en termes de communication, d'acceptation d'un plurilinguisme langue des signes-français, de scolarisation et d'accessibilité.

[293] Bien qu'aucun entretien n'ait été mené auprès des enfants, des discussions avant et après les entretiens avec leurs parents ont eu lieu, sans être enregistrées.

ENTRETIENS PARENTS ET SOURDS EN FRANCE					
PARENTS ENTENDANTS					
N°	Parents interrogées[294]	Prénoms des enfants	Année de naissance (enfants)	Durée de l'entretien	Code[295]
1	Isabelle (mère)	Nathan	2004	01:16:04	F1
2	Sylvie (mère)	Benoît	2004	00:57:13	F2
3	Lucie (mère - entretien 2014 et 2017)	Gabriel	2012	01:01 / 00:45	F3A / F3B
4	Odile (mère)	Sophie	2009	00:55:37	F4
5	Marie (mère)	Élise	2009	01:37:17	F5
6	Stéphanie & Pascal (parents)	Nina / Inès	2001 / 2005	00:38:53	F6A / F6B
7	Claudie (mère)	Paul	2005	00:38:15	F7
8	Jacqueline (mère)	Martin	2001	00:51:49	F8
9	Carine (mère)	Baptiste	2009	00:49:10	F9
10	Marianne (mère)	Sarah	2005	00:57:09	F10
11	Sandrine (mère)	Grégoire	2005	01:21:56	F11
12	Henriette & Paul (parents)	Caroline	1964	01:21:37	F12A / F12B
PERSONNES SOURDES					
N°	Personnes interrogées	Année de naissance	Échange en	Durée de l'entretien	Code[296]
1	Anne et Juliette (collègues)	1983 - 1985	LSF	01:37:07	PSA / PSJ
2	Corentin	1989	LSF	01:02:16	PSC
3	Fanny	1990	LSF	00:51:32	PSF
4	Bertrand	1970	LSF	00:57:26	PSB
5	Laura	1963	LSF et français oral	01:15:03	PSL
6	Alexia	1966	français oral	00:34:03	PSDA
7	Madeleine et Viviane (mère et fille)	1960	français oral et signes	01:17:11	PSM / PSV
PROFESSIONNELS					
N°	Entretien	Année début d'exercice	Durée de l'entretien		Code[297]
1	Psychologue développementaliste	1993	00:33:56		PDF

Tableau 15 : Présentation des entretiens menés en France

7.1.1 Parents entendants d'enfants sourds

Douze entretiens ont été menés auprès de familles et plus précisément auprès des mères des enfants pour dix des douze entretiens effectués. Deux entretiens seulement ont été menés auprès des deux parents, l'un des deux à la demande d'une famille ayant lu un article de presse à propos de notre recherche et qui souhaitait témoigner de son parcours de parents d'enfant sourd. Le fait que la majorité des entretiens aient été menés auprès des mères des enfants (et non auprès des pères ou en présence des deux parents) peut s'expliquer par le fait que le contact a été établi par mail avec un premier filtrage des adresses mails : les structures

[294] Tous les entretiens menés auprès des parents entendants se sont déroulés en français.

[295] Les entretiens menés auprès des parents sont rendus visibles par le code F - famille, suivi d'un chiffre pour distinguer les témoignages.

[296] Les entretiens menés auprès des personnes sourdes sont rendus visibles pour le code PS - personne sourde, suivi de la première lettre du prénom modifié. Par exemple PSC = « personne sourde Corentin » ; PSDA = personne devenue sourde Alexia ».

[297] Cet entretien porte le code PDF, pour « psychologue développementaliste France ».

médico-sociales accompagnant les parents que nous avons interrogés ont établi le premier contact par email, les directeurs ne souhaitant pas divulguer d'information personnelle sans l'accord préalable des parents. À la suite de cette prise de contact par les structures, les parents qui acceptaient de me rencontrer répondaient favorablement à la structure qui me relayait leur email. Dans la totalité des cas, l'adresse email de la mère (et non du père ou des deux parents) de l'enfant m'était adressée et l'échange s'effectuait entre elle et moi uniquement. Suite à l'explicitation de ma demande, un rendez-vous était fixé, souvent en soirée après leur journée de travail, ce qui implique une fatigue supplémentaire au moment de l'échange pour les familles. Le lieu de l'entretien n'était pas imposé et nous avons proposé une rencontre à l'université, au domicile des parents ou dans un lieu de leur choix pour chacun des entretiens. La réponse a été celle du domicile des parents à chaque fois, par facilité pour les familles. La durée de l'entretien a également conditionné le lieu du rendez-vous, puisque nous leur demandions une disponibilité d'environ deux heures afin de ne pas brusquer ou couper les différentes thématiques que nous souhaitions aborder avec eux. Les entretiens menés auprès des parents ont une durée d'une heure à une heure quarante-cinq minutes.

La comparaison avec des familles entendantes aux États-Unis a été envisagée et nous avons tenté d'entrer en relation avec des familles à plusieurs reprises lors de nos séjours. Nous n'y sommes pas parvenue : la durée de nos séjours étant souvent d'un mois et demi à deux mois et demi avec une fréquence d'une à deux fois par an, il nous était difficile d'établir les liens que nous avons pu établir en France avec les instituts et structures qui ont accepté de nous apporter leur aide par la mise en relation avec les familles. En France, cette mise en contact s'est échelonnée sur plusieurs mois de présence et d'échange avec les personnes responsables des structures, mais également de diffusion de nos travaux par voie de presse. Cette diffusion par l'organisme *Handicap & Société*, puis le soutien de l'*Institut de Recherche en Santé Publique* (IReSP), ont suscité l'intérêt spontané d'une famille qui nous a contactée afin d'inscrire son témoignage dans cette recherche. La mise en relation avec les familles, pour qui ces témoignages relèvent d'un intime quotidien parfois difficile à exprimer, nécessite un temps considérable et malgré nos demandes auprès des structures et écoles[298] aux États-Unis, qui pour certaines ont accepté d'écrire aux parents, nous n'avons pas reçu de réponse positive (ni négative d'ailleurs) à notre demande. Par contre, tous les directeurs et/ou personnels éducatifs des écoles contactés aux États-Unis ont accepté de nous rencontrer pour mener des

[298] À New York notamment où nous avons passé plusieurs mois et effectué plusieurs allers-retours.

entretiens auprès des enseignants, interprètes, psychologues et orthophonistes et de nous ouvrir leurs portes pour observer les classes. Cette facilité d'accès s'explique peut-être par l'absence d'intermédiaire et la prise de contact directe avec les structures. Bien que nos analyses croisent les différents témoignages, nous avons différencié les trames d'entretiens des parents entendants et celles des personnes sourdes, à l'image des parcours différents des personnes interrogées.

7.1.1.1 Trame d'entretien Parents entendants

En ce qui concerne les parents entendants, la trame d'entretien (et la discussion lors de l'entretien) consacre une partie importante à l'aspect « médical » de la surdité, à travers le dépistage de la surdité, son annonce par les médecins et l'accompagnement qui a suivi l'annonce. Sont évoqués ensuite les choix de communication et de scolarisation et les représentations associées à la surdité. Nous soulignons que l'ordre de la trame d'entretien n'est pas nécessairement gardé au moment des entretiens et permet simplement le rappel (pour nous) des thématiques à aborder :

THEMES	RELANCES
Présentation	Présentation de la personne enquêtée / Présentation de la famille / nombre d'enfants / âge des enfants …
Parcours familial	Lien avec la surdité auparavant?
	Si oui, quelle communication?
Dépistage de surdité	Combien de temps après la naissance
	Conditions de dépistage / combien de tests PEA?
	Si pas dépistage : Comment avez-vous appris la surdité de votre enfant?
Annonce de la surdité	Qui annonce? (ORL, infirmière…)
	Dans quelles conditions? Votre ressenti sur l'annonce.
Accompagnement suite à l'annonce	Que se passe-t-il après l'annonce?
	Vous êtes-vous sentis accompagnés?
	Accompagnement à la sortie de la clinique / hôpital.
Aspect auditif	Degré de surdité?
	Appareillé / Implanté / aucun?
	Si oui, quel âge?
Accompagnement et Information	Informations sur les modes de communication?
	Informations sur les modes de scolarisation?
	Si accompagnement, qui informe?
Communication	Quelle communication?
	Pour quelles raisons?
	Si pertinent : Vous êtes-vous déjà intéressés à la LS? Si oui pourquoi / si non pourquoi?
	Connaissez-vous d'autres personnes sourdes?
	Si oui : quelle communication?
Scolarisation	Quel système de scolarisation? Inclusion, bilingue…
	Emploi du temps / orthophonie? Psychologue?...
	Combien d'heures d'orthophonie / motricité…?

	Insérées dans l'emploi du temps en remplacement de certaines matières dans la semaine / en plus?
	Quel regard sur la scolarisation / difficultés éventuelles?
Représentations	Définition(s) de la surdité pour vous?
	Des sourds?
	De la langue des signes?
Conclusion	Informations complémentaires à apporter?

Tableau 16 : Trames d'entretien auprès des parents entendants en France

7.1.2 Personnes sourdes communiquant en langue des signes et/ou à l'oral-vocal

Les entretiens menés auprès des personnes sourdes communiquant en langue des signes et/ou à l'oral-vocal sont associés aux entretiens effectués auprès des familles entendantes. Les trames d'entretiens sont modifiées mais l'objectif est ici également de retracer le parcours de personnes sourdes aujourd'hui adultes. L'accent est porté sur leur parcours sociolangagier : communication avec les parents, rupture éventuelle avec la communication orale-vocal… et leur parcours de scolarisation : type de parcours, difficultés éventuelles rencontrées, études supérieures… Les entretiens menés auprès des personnes sourdes communiquant en langue des signes ont été filmés alors que les entretiens menés auprès des personnes sourdes communiquant à l'oral ont été enregistrés sur dictaphone lorsqu'il nous était possible de comprendre la voix de notre interlocuteur, et filmés avec appui des signes et/ou de l'iconicité dans certains cas. Les trames d'entretien de ces deux catégories de personnes sourdes sont cependant identiques. Dans la majorité des cas et contrairement aux parents entendants, nous connaissions les personnes sourdes interrogées et à minima les avions déjà rencontrées dans le cadre de réunions, de formations à la langue des signes ou de manifestations autour de la langue des signes. La mise en relation s'est alors faite directement par email ou sms et non par l'intermédiaire d'une structure. Six entretiens ont été menés au total auprès de personnes sourdes en France et un septième entretien que nous classons avec les entretiens des parents entendants a en fait été effectué auprès d'une mère entendante et de sa fille sourde adulte. Ma demande concernait un entretien auprès de Viviane[299], qui est sourde et apprend depuis peu la langue des signes française. Compte tenu de la difficulté que je pouvais avoir pour comprendre ses propos lors de notre échange[300] et de la charge émotionnelle profonde concernant les thématiques que je souhaitais aborder avec elle, Viviane m'a demandé la possibilité de venir accompagnée de sa mère pour expliciter son

[299] Nous rappelons que le prénom a été modifié.

[300] Viviane communique à l'oral mais avec difficulté, pour cette raison notamment, elle apprend depuis quelques années la langue des signes française.

témoignage. L'entretien, qui avait pour objectif de questionner Viviane à propos de son parcours a rapidement évolué vers un entretien sur le parcours de ses parents à travers l'expérience de sa mère. La durée des entretiens était la même que pour les parents entendants, c'est-à-dire se situant aux alentours d'une heure ou une heure trente environ. Nous indiquons finalement qu'en ce qui concerne le lieu de l'entretien, contrairement aux entretiens effectués auprès des parents entendants, la totalité, sauf un entretien qui s'est déroulé au domicile de la personne, ont eu lieu à l'université. La demande était la même que celle que nous avons formulée aux parents et la possibilité d'effectuer l'entretien à l'université, au domicile de la personne ou sur le lieu de leur choix a été à chaque fois clairement énoncée.

7.1.2.1 Trame d'entretien Personnes sourdes

Dans le cas des entretiens menés auprès des personnes sourdes, les thématiques qui concernent le dépistage, l'annonce et l'accompagnement à la suite de l'annonce n'ont pas été évoquées.

THEMES	RELANCES
Présentation	Présentation de la personne enquêtée / âge …
Parcours familial	D'autres personnes sourdes dans la famille?
	Si oui : quelle communication?
Aspect auditif	Degré de surdité
	Appareillage / implant actuellement?
	Déjà appareillé/ implanté au cours de la vie?
Parcours de communication	Quelle communication aujourd'hui? Orale / Signes / Multi
	Communication avec les parents à l'enfance ?
	Changements dans la communication?
	Si oui : à quel âge? Pour quelles raisons?
	Communication différente suivant les interlocuteurs? Famille / Contexte professionnel …
Parcours de scolarisation	Quel type de scolarisation?
	Avec d'autres élèves sourds?
	Quelle communication dans l'enseignement?
	Utilisation de la langue des signes à l'école?
	Comment accédiez-vous au français écrit?
	Quel regard sur la scolarisation? Difficultés éventuelles?
	Informations complémentaires?
Représentations	De la surdité pour vous?
	Des sourds?
	De la langue des signes?
Conclusion	Informations complémentaires à apporter?

Tableau 17 : Trame d'entretiens auprès des personnes sourdes en France

7.2 Entretiens auprès des enseignants aux États-Unis

La totalité des entretiens et observations menés aux États-Unis concerne la phase sociodidactique de notre recherche et a été menée au sein d'établissements scolaires et organismes référents pour la scolarisation des élèves handicapés. En France, sept entretiens ont été effectués auprès d'enseignants et d'équipes pédagogiques, contre trente-et-un entretiens aux États-Unis auprès de directeurs d'établissements, équipes pédagogiques, enseignants et orthophonistes notamment. Ce non-équilibre s'explique par l'objectif de notre recherche qui ne concerne pas une étude comparative des systèmes de scolarisation en France et aux États-Unis, mais la possibilité d'ouvrir une réflexion sur les supports et outils didactiques à créer en France – notamment au sein des parcours bilingues – par l'observation de certaines pratiques mises en place par les enseignants aux États-Unis. Les sept entretiens menés en France mettent en lumière les difficultés évoquées par certains enseignants en matière d'accompagnement et d'adaptation des outils pédagogiques. Si en France, les entretiens ont pu être effectués en face à face avec un seul interlocuteur à chaque entretien, aux États-Unis, plusieurs entretiens ont été menés avec plusieurs enseignants en même temps. Cette configuration rend la transcription plus complexe et génère un format difficilement comparable puisque la trame initialement prévue ne peut pas être suivie de la même manière pour tous les entretiens : les réponses sont parfois tronquées avec des coupures de parole. Pour certains entretiens, des enseignants sourds et entendants étaient présents en même temps, ce qui implique la présence d'interprètes (en général un interprète présent pour plusieurs enseignants sourds), qui traduisent pour plusieurs personnes. À l'écoute et à la transcription, il est parfois difficile de distinguer qui parle, puisque la voix de l'interprète traduit différentes interventions de personnes sourdes. La difficulté de mener de tels entretiens (jusqu'à douze enseignants présents dans la salle de réunion où je menais l'entretien[301]) réside surtout dans la transcription des discours et des tours de paroles. Un de mes objectifs était de ne pas « diriger » l'entretien de manière à ce qu'un réel échange puisse avoir lieu, ce qui arrive plus spontanément en face à face. Avec de multiples interlocuteurs, chaque intervention de ma part coupe les échanges naissants entre les enseignants, les désaccords et digressions. La richesse de ces entretiens réside justement dans ces échanges entre enseignants en non plus uniquement avec moi et donnent à voir des perceptions très différentes de l'enseignement aux élèves sourds, notamment entre enseignants sourds communiquant en langue des signes et enseignants entendants ou sourds communiquant uniquement à l'oral. Trente-et-un entretiens

[301] Tous les enseignants n'ont pas pris la parole mais souhaitaient être présents lors de l'entretien.

ont été menés aux États Unis dans six villes différentes et dans dix-neuf établissements différents. Par cette diversité d'entretiens, nous avons souhaité dresser un paysage global (mais non exhaustif) des pratiques éducatives aux États-Unis dans différents systèmes de scolarisation accueillant des élèves sourds. Nous nous sommes attachée à aller à la rencontre de directeurs et équipes pédagogiques de différents états aux États-Unis, là où les législations en matière d'éducation et d'accessibilité peuvent être très différentes[302]. À ces entretiens, nous ajoutons les sept entretiens menés en France auprès d'enseignants de classes spécialisées, qui permettent, non pas une comparaison des entretiens, mais le recueil de témoignages d'enseignants sur leurs pratiques. Finalement, trois entretiens menés à Vancouver au Canada, et à San José au Costa Rica apportent une réflexion complémentaire sur la place des langues dans l'apprentissage des enfants sourds.

7.2.1 Entretiens menés aux États-Unis

Trois séjours aux États-Unis ont été effectués afin de collecter les données présentées ci-après. Le premier s'est déroulé en octobre et novembre 2015 dans la ville de New York ; le deuxième, en avril et mai 2016, nous a permis de renforcer des observations dans la ville de New York, de mener de nouveaux entretiens et de croiser les entretiens et observations de la ville de New York avec différentes écoles, dans les états de Californie, Oregon et Washington. Des échanges préalables avec une directrice d'école de la ville de San José au Costa Rica ont permis d'ajouter le modèle éducatif de son école à notre étude et d'apporter des pistes didactiques sur l'enseignement par les signes et à l'oral. Enfin, le troisième séjour en avril et mai 2017, dans la perspective de notre deuxième séjour, a permis de consolider les entretiens et observations effectués à l'ouest des États-Unis, par de nouveaux angles d'observations dans la ville de Vancouver au Canada. Nous présentons ici les différents entretiens menés aux États-Unis, Canada et Costa Rica, par périodes.

[302] Cf. chapitre 10.1 : "Systèmes et niveaux de scolarisation en France et aux États-Unis", p.436. Aux États-Unis, les écoles sont placées sous l'autorité des Districts qui représentent la plus petite entité administrative du pays, il ne s'agit donc pas d'une gestion centralisée des politiques en matière d'éducation (EMILE-BESSE, 2004 : 137).

ÉTATS-UNIS – 31 – Écoles						
NEW YORK – Établissement		Niveau scolaire (US)	Personne interrogée	Langue entretien	Durée entretien	Code[303]
1	District 75	-	Charmain & Danielle – supervisors	anglais	00:30:58	D75A/B
2	District 75	-	Charmain - supervisor	anglais	00:09:03	D75C
3	District 75	-	Sara – directrice	anglais	00:59:16	D75D
4	District 75	-	Danielle - supervisor	anglais	00:10:13	D75E
5	PS53K	Middle	Jeff - Enseignant	anglais	00:19:07	PS53A
6	Martin VB	Elementary	Lucie – enseignante	anglais	00:13:19	MVB1
7	Glenn Oaks	Elementary	Rebeca – enseignante	anglais	00:09:33	GOS1
8	MS 331	Middle	Stella – enseignante	anglais	00:25:34	MS331A
9	PS57	PreSchool	3 enseignants + 1 supervisor	anglais	00:41:31	PS57A/B/C/D
10	Lexington SD	Pre-K to 12	Ana – enseignante	anglais	00:11:55	LSD1
11	PS347 SD	PreSchool	Megan – enseignante	anglais	00:33:07	PS347A/A’
12	PS347 SD	PreSchool	Lola & Jackson - enseignants	ASL + int	01:01:55	PS347B/C
13	PS347 SD	PreSchool	Bill Moody – interprète	anglais	00:42:06	BM
14	San Francis SD	Pre-K to 8	Directrice de l’école	anglais	00:45:07	SFD1
15	San Joseph SD	Pre-K to 8	Directrice de l’école	anglais	00:25:46	SJD1
16	San Joseph SD	Pre-K to 8	Caroline - orthophoniste	anglais	00:18:53	SJD2
17	San Joseph SD	Pre-K to 8	Parent Infant Program	anglais	00:30:33	SJD3
18	Columbia Uni	Higher Ed	Ana – étudiante	anglais	00:20:58	CU1
19	Columbia Uni	Higher Ed	Psychologue	anglais	00:38:27	CU2
20	NY Uni	Higher Ed	Ralph – enseignant ASL	anglais	01:05:37	NYU1
PORTLAND						
21	Oregon SD	K to 12	Sharla - enseignante	anglais	00:53:23	OSD1
SAN FRANCISCO						
22	Fremont SD	Pre-K to 12	Teachers	ASL + int	01:04:03	FSD1
23	Fremont SD	Pre-K to 12	Director	ASL + int	00:19:52	FSD2
24	Irene B West	K to 6	Trois enseignants	ASL + int	00:51:42	IBW1/2/3
5	H&S Center	-	Centre audition - responsable	anglais	00:30:50	HSC1
SEATTLE						
26	Northwest SD	Pre-K to 8	Directrice de l’école	anglais	00:50:43	NSD1
WASHINGTON						
27	Gallaudet Uni	Higher Ed	Visite de l’université	ASL + int	-	GU1
LOS ANGELES						
28	Marlton SD	Pre-K to 12	Directrice de l’école	anglais	00:25:35	MSD1
29	Marlton SD	Pre-K to 12	Entretien 9 enseignants	ASL + int	01:04:01	MSD1 à 9
30	Marlton SD	Pre-K to 12	Jennifer - enseignante	anglais	01:03:38	MSD1/10/11
31	Marlton SD	Pre-K to 12	Orthophoniste	anglais	00:08:38	MSD12

Tableau 18 : Présentation des entretiens menés aux États-Unis

Ce tableau récapitule les différents entretiens menés auprès des enseignants et équipes pédagogiques aux États-Unis. Les établissements visités possèdent chacun des spécificités – en terme de modèle éducatif et de langues utilisées pour la scolarisation notamment – que

[303] Les entretiens menés auprès des enseignants aux États-Unis sont rendus visibles par le code : acronyme de l’établissement, suivi d’un numéro ou d’une lettre pour distinguer les différents témoignages dans un même établissement. Par exemple, D75A : « District 75 », entretien A sur C ; MSD1 : « Marlton School for the d/Deaf », entretien 1 sur 4.

nous présentons, d'une part à travers la localisation géographique des structures (est et ouest des États-Unis), qui implique des politiques de scolarisation différentes et d'autre part à travers la typologique des établissements : Schools for the deaf, classes spécialisées, classes d'inclusion, organismes accompagnant les familles dans la scolarisation, tel que Disctrict 75 qui supervise l'accessibilité des différents établissements scolaire accueillant des élèves handicapés.

7.2.2 L'organisme District 75 de l'état de New York : diversité des modèles et accessibilité

District 75 est un organisme dont la vocation est d'accompagner le parcours de scolarisation des familles et des élèves en situation de handicap dans l'état de New York. Son champ d'action s'étend aux élèves ayant des troubles autistiques, retards cognitifs, troubles émotionnels sévères, troubles de l'audition et des handicaps associés ou multiples. Plusieurs programmes sont ainsi proposés pour permettre une adaptation des structures au plus proche des besoins des élèves. Ces programmes concernent les classes et écoles d'inclusion en milieu dits « ordinaire », les classes spécialisées et écoles spécialisées, la scolarisation en milieu hospitalier et la scolarisation au domicile des enfants. Plusieurs entretiens ont été menés, auprès de la directrice du programme d'accompagnement des élèves sourds, de deux *supervisors* qui accompagnent les familles et les enseignants spécialisés, et auprès d'enseignants et « paraprofessionels »[304] de cinq établissements où nous avons également pu observer les pratiques pédagogiques des enseignants dans leurs classes et que nous listons ci-après sans les présenter spécifiquement : nous avons été introduite dans ces établissements par le biais des supervisors de l'organisme District 75 et n'avons pas été en relation avec les directrices et directeurs de ces écoles[305]. Cependant les étudiants sourds scolarisés dans tous les établissements de la ville bénéficient d'un aménagement particulier ne concernant pas l'école directement, mais l'organisme District 75. Pour cette raison, nous présentons l'organisme District 75 qui organise les aménagements de classe et l'accompagnement des élèves sourds, plutôt que les écoles qui accueillent ces élèves mais ne sont pas à l'initiative des différents aménagements.

- PS53K - Brooklyn Middle School
- Martin Van Buren High School in Queens
- PS 115 Glen Oaks School in Queens

[304] *Paraprofessionals* en anglais.

[305] Les entretiens ont été menés auprès des enseignants et sont développés au chapitre 10.1 : "Systèmes et niveaux de scolarisation en France et aux États-Unis", p.436.

- MS331 The Bronx School of Young Leaders
- PS57 Hubert H Humphrey in Staten Island

Lorsque les élèves sont scolarisés dans une école, plusieurs possibilités sont proposées et étudiées par les équipes pédagogiques qui échangent avec les parents. Le nombre d'enseignants dans la classe et de « paraprofessionnels » qui correspondent à l'équivalent des AESH[306] en France, mais également les interprètes non présents en France, est déterminé par les besoins des élèves et dépend du programme dans lequel l'enfant est scolarisé (classe d'inclusion ou spécialisée par exemple). Les *environnements de classe*[307] sont décrits par le nombre d'élèves de la classe, le nombre d'enseignants et de paraprofessionnels. Nous reprenons le descriptif proposé par l'organisme District 75 sur son site internet[308] :

- **12:1:1** Pas plus de douze élèves par classe, un enseignant à temps plein, un paraprofessionnel à temps plein. Cette configuration s'adresse aux élèves dont les besoins académiques nécessitent le soutien supplémentaire d'un adulte et pour qui les instructions doivent parfois être apportées de manière individuelle.
- **8:1:1** Pas plus de huit élèves par classe, un enseignant spécialisé à temps plein, un paraprofessionnel à temps plein. Cette configuration s'adresse aux élèves dont les besoins en terme d'accompagnement académique sont importants et requièrent une supervision intense et constante, ainsi qu'une attention individuelle considérable.
- **6:1:1** Pas plus de six étudiants par classe, une enseignant spécialisé à temps plein, un paraprofesionnel à temps plein. Cette configuration s'adresse aux élèves dont les besoins en terme d'accompagnement académique sont très importants et ce dans la plupart des domaines : académique, social et/ou développement interpersonnel, développement physique notamment. Ce type de classe concerne les élèves ayant des comportements considérés comme agressifs ou au contraire extrêmement en retrait, mais également les élèves ayant des difficultés importantes dans l'acquisition du langage et le développement des comportements sociaux. Ces élèves nécessitent un programme adapté de rééducation orthophonique, qui peut inclure une communication augmentée et/ou alternative.

---

[306] *Accompagnants des Élèves en Situation de Handicap*. En France, les AESH se voient confier des missions d'aide aux élèves en situation de handicap. Ainsi, sous le contrôle des enseignants, ils ont vocation à favoriser l'autonomie de l'élève, sans se substituer à lui, sauf lorsque c'est nécessaire. Leurs missions peuvent être divisées en trois catégories : l'aide humaine individuelle, l'aide humaine mutualisée et l'accompagnement collectif dans les unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis) :
http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=115996.

[307] *Class environment* en anglais.

[308] http://schools.nyc.gov/Academics/SpecialEducation/D75/Programs/default.htm#inclusive

- **12:1:4** Pas plus de douze étudiants, un enseignant spécialisé à temps plein, un paraprofessionnel additionnel à temps plein par groupe de trois élèves. Cette configuration s'adresse aux élèves ayant des handicaps sévères et multiples, avec un développement limité du langage et des compétences académiques. Des programmes spécifiques d'apprentissage des comportements sociaux et de développement de la communication, de stimulations sensorielles et des interventions thérapeutiques sont mis en place pour ces élèves.

Nous sommes allée à la rencontre de Sara, directrice du programme d'accompagnement des élèves sourds de l'organisme District 75. Cette prise de contact s'est effectuée en France, par email alors que nous cherchions à visiter une école pour sourds de New York : PS347, que nous présenterons dans le chapitre intitulé suivant[309]. Notre premier séjour aux États-Unis nous a permis d'aller à la rencontre de plusieurs directeurs et enseignants de *Schools for the Deaf* de New York. Lors d'un entretien à l'école PS347, l'organisme Disctrict 75 a été mentionné en tant que structure proposant d'autres modèles que ceux observés dans les *Schools for the Deaf* que nous avions pu visiter. Nous avons décidé de prendre contact avec la structure et d'inclure ces modèles dans nos analyses.

7.2.3 Les différentes Schools for the Deaf de la ville de New York

L'état de New York compte sept écoles appelées *Schools for the Deaf*, dédiées spécifiquement à l'éducation des élèves sourds :

- Cleary School for the d/Deaf
- Lexington School for the d/Deaf
- New York School for the d/Deaf (Fanwood)
- Rochester School for the d/Deaf
- St. Francis de Sales School for the d/Deaf
- St. Joseph's School for the d/Deaf
- St. Mary's School for the d/Deaf

Nous présentons ci-après les trois *Schools for the Deaf* de la ville, ainsi que l'école PS347[310], appelée également *The ASL and English Lower School*. Nous l'ajoutons ici car elle est considérée comme un modèle éducatif bilingue ASL-anglais à destination des élèves sourds, mais accueille en fait en plus des élèves sourds, les frères et sœurs entendants de ces élèves, ainsi que plus récemment et pour des questions budgétaires, les élèves entendants de familles

[309] Cf. chapitre 7.2.3 : "Les différentes Schools for the Deaf de la ville de New York", p.237.

[310] Dans la ville de New York, les noms des écoles élémentaires publiques sont généralement remplacés à l'usage par leur acronyme « PS » pour *public (elementary) school*. Les nombres apposés aux acronymes permettent de différencier les différentes écoles.

entendantes de proximité, n'ayant pas de lien avec la surdité et/ou la langue des signes. D'après les entretiens effectués auprès d'enseignants sourds de l'école, ces évolutions fragilisent le modèle bilingue, qui tend de plus en plus à laisser la place à une école dite « ordinaire », accueillant une quantité toujours plus réduite d'élèves sourds.

7.2.3.1 Lexington : le rôle du médiateur par l'« Expérience d'apprentissage médiatisé »

Lexington School for the d/Deaf, fondée en 1865, est la plus importante école pour étudiants sourds de l'État de New York. Les élèves peuvent y être inscrits de zéro à vingt-et-un ans. L'école propose un modèle alternatif d'éducation basé sur un modèle pédagogique appelé « Expérience d'apprentissage médiatisé » (EAM) ou « Mediated Learning Experience »[311]. Ce modèle développé par le professeur Feuerstein souligne l'importance du *médiateur* adulte dans l'apprentissage de l'enfant et fournit une formation des enseignants basée sur ce cadre théorique. La médiation porte un rôle primordial dans l'approche EAM. Le médiateur est la personne qui interprète pour l'enfant ses expériences en les orientant vers un but. Autrement dit, il « s'interpose » entre l'enfant et son environnement, réorganise et réoriente si besoin[312]. Contrairement à d'autres écoles sélectionnant par localisation géographique les élèves inscrits, les étudiants de Lexington viennent des cinq quartiers de New York (Manhattan, Brooklyn, Bronx, Queens, Staten Island) car l'école accueille, en plus des élèves sourds, un certain nombre d'élèves sourds ayant des handicaps multiples, y compris la mobilité et les troubles mentaux. Beaucoup de familles dont les enfants sourds ont des troubles et handicaps multiples, s'orientent vers Lexington, ne pouvant inscrire leur enfant dans les autres Schools for the Deaf qui ne sont pas toujours à même d'accueillir des élèves ayant des troubles associés à leur surdité.

En plus de sa formation éducative, Lexington School for the d/Deaf offre une gamme de services associés pour les personnes sourdes et malentendantes de tous âges. L'école compte quatre centres affiliés: le centre des services de santé mentale, le centre des services professionnels, le centre d'audition et de la parole et la fondation Lexington School for the d/Deaf. L'école Lexington et le Centre for the Deaf offrent un parcours éducatif et des services dédiés à environ 2 500 personnes sourdes et malentendantes chaque année. Un entretien a été mené auprès d'une enseignante entendante de l'école Lexington.

---

[311] Ce modèle est présenté plus en profondeur au chapitre 10.1 : "Systèmes et niveaux de scolarisation en France et aux États-Unis", p.436.

[312] http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/463.pdf

7.2.3.2 St Joseph : un curriculum mixte oral-vocal et langue des signes

L'école privée Saint-Joseph School for the d/Deaf a été fondée en 1869 dans le Bronx, à New York. Ses fondatrices sont les religieuses de la congrégation des Filles du Cœur de Marie. Face au nombre croissant de demandes d'inscriptions, le bâtiment scolaire originel se dote d'une deuxième succursale qui ouvre ses portes à Brooklyn en 1874. Au départ, l'école Saint Joseph est une école pour filles, mais petit à petit, la nécessité d'offrir une éducation aux jeunes garçons sourds amène l'école à ouvrir un troisième bâtiment dans le Bronx en 1876.

Pour ce qui concerne l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, Debra Arles, directrice de l'école et l'équipe pédagogique de l'école ont fait le choix de mettre en pratique un modèle éducatif proposé par Kristin Anderson Di Perri, intitulé « The Bedrock Literacy Curriculum »[313]. Ce modèle est totalement unique en son genre puisqu'il s'agit d'un manuel scolaire proposant des activités pédagogiques pour les élèves sourds spécifiquement, et adapté aux élèves sourds communiquant à l'oral ou en langue des signes. Nous présentons en détail ce *curriculum* dans le chapitre « Bedrock Literacy Curriculum : Un manuel pour l'accès à la lecture et à l'écriture »[314], que l'auteure décrit :

> « In Kindergarten, DHH students often are expected to simultaneously learn and use English with materials that are designed for hearing children. Since text makers assume most hearing children have already had 5 years of natural experience with English, grammatical lessons are "shallow". Generally, hearing students will depend on their hearing to check their grammar.
>
> In direct contrast, many DHH students need a greater *depth of instruction* because they have not had access to the underlying levels of basic English development. For them, direct instruction on how English "works", is a significant necessity. This instruction is critical because, without a firm foundation, lifelong English literacy development can be compromised. Finally, the lessons included in this curriculum are not based on the English phonetic system. Instead they give students a visual way to understand how English "works". »[315]

---

[313] L'intitulé de l'ouvrage pourrait être traduit par : « Le socle commun fondateur pour la lecture et l'écriture ».

[314] Cf. chapitre 10.4.2.1 : "Bedrock Literacy Curriculum : Un manuel pour l'accès à la lecture et à l'écriture", p.533.

[315] Je traduis : « En maternelle, il est fréquemment attendu des élèves sourds et malentendants qu'ils apprennent et utilisent l'anglais à travers des outils pédagogiques conçus pour les enfants entendants. Les auteurs des supports pédagogiques partent du principe que la plupart des enfants entendants ont déjà eu 5 ans d'expérience naturelle avec l'anglais et les cours de grammaire sont alors "superficiels". En comparaison directe, de nombreux élèves sourds et malentendants ont besoin d'un enseignement plus approfondi, car ils n'ont pas eu accès aux niveaux sous-jacents du développement linguistique de base en anglais. Pour eux, un enseignement sur la manière dont l'anglais «fonctionne» est une nécessité primordiale. Cet enseignement est essentiel car, sans une base solide, le développement de l'écriture et de la lecture en anglais peut être compromis. Les leçons incluses dans ce programme ne sont pas basées sur le système phonétique anglais. Elles donnent au contraire aux étudiants un moyen visuel de comprendre comment l'anglais "fonctionne". » : http://www.bedrockliteracy.com/bedrock-literacy-curriculum.html

Trois entretiens ont été menés à l'école Saint Joseph School for the d/Deaf. Le premier auprès de la directrice de l'école ; un deuxième auprès des responsables du service *Parent Infant Program* de l'école qui accompagne les parents dans leur parcours de communication et propose des temps d'activités entre les parents et les enfants au sein de l'école. Finalement, un troisième entretien, accompagné d'une période d'observation a eu lieu auprès d'une des orthophonistes de l'école.

7.2.3.3 St Francis de Sales : la « communication totale » dans l'enseignement

L'école *Saint Francis de Sales School for the d/Deaf* a été créée en 1960 dans un couvent du quartier de Flushing à New York et accueillait à ses débuts quatre élèves sourds. En 1963, l'école déménage à Brooklyn afin d'accueillir plus d'élèves. En 1973, elle déménage une troisième fois dans son lieu actuel, toujours à Brooklyn pour s'agrandir et accueillir plus d'étudiants. L'école dispense aujourd'hui une scolarité aux enfants sourds de la petite enfance au collège.

En ce qui concerne la communication au sein des enseignements, la directrice et l'équipe pédagogique de l'école ont fait le choix de la communication totale : les enseignants sont pour la plupart entendants (pour ce que nous avons pu observer) et communiquent généralement en anglais signé et anglais oral en simultané. Ce n'est donc pas le choix de la langue des signes qui semble être ici privilégié ; les élèves sourds de collège que nous avons eu l'occasion de rencontrer communiquent cependant en langue des signes avec certains professeurs et entre eux. Un entretien a été mené à l'école Saint Francis auprès de la directrice de l'école.

7.2.3.1 Public School 347 : Un modèle bilingue en déséquilibre

L'école PS347[316], au cœur de Manhattan, propose un enseignement décrit comme bilingue : les élèves accèdent à l'anglais par la langue des signes et des enseignants sourds et entendants sont présents dans les classes. L'une des règles de l'école était pendant de nombreuses années que tous les enseignants sachent signer. La particularité de PS347 est que l'école accueille aujourd'hui plus d'enfants entendants que d'enfants sourds, à condition que ces élèves soient issus d'une famille où un des parents au moins, ou des frères et sœurs soient sourds. Plusieurs dispositifs sont mis en place pour tenter de répondre au mieux aux besoins des enfants sourds et entendants. Certaines classes sont dispensées par un professeur entendant qui connaît la langue des signes, certaines par un enseignant qui communique à

[316] Public School 347, également appelée *The ASL and English lower school*.

l'oral-vocal et en anglais signé. Jackson, enseignant sourd, partage par exemple sa classe avec une enseignante entendante et un assistant entendant. Néanmoins, d'après le témoignage d'enseignants sourds au cours de nos entretiens, depuis un certain nombre d'années les inscriptions d'élèves du voisinage – entendants – augmentent au détriment des inscriptions d'élèves sourds ou d'élèves entendant ayant un parent sourd. Lola, enseignante sourde à PS347 explique le contexte dans lequel évoluent les Schools for the Deaf de l'état de New York, dans lequel onze écoles pour sourds sont implantées, contrairement aux autres états qui en comptent généralement deux ou trois. Ce nombre extrêmement important d'écoles questionne l'évolution de PS347, qui pour se maintenir, accueille de plus en plus d'élèves entendants du voisinage :

> PS347B-295: this school didn't have enough deaf children to keep it going and it either would have to close or allow hearing children to come in ↓ so // the vision was that it would be a bilingual school and they believed that children with deaf parents could come here and deaf children would be here and everybody would be using American Sign Language ↓ unfortunately / of course when they got the hearing children with deaf parents / this was the only place they could speak English / which they couldn't do at home ↓ so they came here and they all wanted to speak English ↓ because at home / they were signing to their parents ↓ they thought it was very exciting to speak English ↓ it became a school that did not have accessible language for the deaf children / which left the deaf children frustrated because they didn't know what the other children were saying ↓[317] (OJPS, 2015: 7)

De plus en plus d'enseignants entendants de l'école ne connaissant pas la langue des signes sont embauchés afin de répondre à la scolarisation croissante des élèves entendants, mais au détriment des enseignements pour les élèves sourds. Lola indique que l'école n'est une école pour sourds que par le nom qu'elle porte encore, mais qui révèle peu l'orientation des dernières années.

> PS347B-335: this is not a Deaf School ↓ people think that it's a Deaf School but it is not ↓ it's a hearing school which happens to have more deaf teachers than other hearing schools ↓ the new teachers that get hired are hired without any American Sign Language background ↓ the expectations // it's just an opinion but I don't know if there's really an expectation for them to master the language or the expectation is told

[317] Je traduis : « cette école n'avait pas assez d'enfants sourds pour continuer, soit elle devait fermer, soit elle devait s'ouvrir aux enfants entendants. La vision était que ce serait une école bilingue et ils pensaient que les enfants entendants de parents sourds pourraient venir ici / et les enfants sourds seraient ici / et tout le monde utiliserait l'American Sign Language ↓ malheureusement / quand les enfants entendants de parents sourds sont arrivés / c'était le seul endroit où ils pouvaient parler anglais / ce qu'ils ne pouvaient pas faire à la maison ↓ ils sont venus ici et ils voulaient tous parler anglais ↓ parce qu'à la maison / ils signaient avec leurs parents ↓ ils pensaient que c'était très excitant de parler anglais ↓ c'est devenu une école qui n'avait pas de langue accessible pour les enfants sourds ↓ les enfants étaient frustrés parce qu'ils ne savaient pas ce que disaient les autres enfants ↓ ».

> vaguely / because if I came in here with bad English background / I would not have been hired ↓ I had to have English Mastery ↓ I had to be communicatively competent in both languages / but they're hiring hearing teachers who have English skills and assuming that American Sign Language will come later and then the deaf children have to wait ↓ it hurts my heart a little bit because I didn't have those expectations for me that my English would come later ↓[318] (PS347B, 2015: 8)

Cette ouverture au « neighbourhood » permet à l'école d'inscrire plus d'élèves dans l'école que lorsqu'elle n'accueillait que des élèves sourds et assure ainsi à PS347 la sécurité de ne pas avoir à fermer l'école. En l'absence d'un nombre minimum d'élèves inscrits, la direction aurait été contrainte de fermer ses portes. Cette décision pose cependant la question de l'avenir des schools for the d/Deaf : de plus en plus d'enfants sourds – aujourd'hui majoritairement implantés ou appareillés – sont orientés vers la voie de l'intégration scolaire en milieu ordinaire.

> PS347B-284: the problem is that we have so many more hearing children / and the number of deaf students in the school is diminishing ↓ this school / historically was only for deaf students / and because // New York really is the only state that has this many deaf schools everywhere / other states typically have one / or at the maximum two / some other don't have any ↓ New York State has eleven schools for the deaf ↓ here in New York City / we have four Deaf Schools / just in the city / so we're all competing for the same small numbers of deaf children ↓[319] (PS347, 2015: 7)

L'école PS347 doit répondre à une évolution des conditions de scolarisation des élèves sourds : du fait de l'intégration en milieu dit « ordinaire », moins d'élèves sourds sont inscrits dans les *Schools for the deaf*, ce qui implique, pour maintenir l'école, d'ouvrir l'établissement à plus d'élèves entendants, l'enseignement en langue des signes est alors réduit (les nouveaux enseignants ne connaissent pas la langue des signes et ne sont pas embauchés selon ce critère auparavant nécessaire) ; les élèves sourds sont isolés et constituent un nombre de plus en plus marginal dans une école dite « pour les sourds ». La conséquence de cette ouverture au

[318] Je traduis : « Ce n'est pas une école pour sourds ↓ les gens pensent que c'est une école pour sourd mais ce n'est pas une↓ C'est une école pour entendants qui a plus d'enseignants sourds que d'autres écoles pour entendants ↓ les nouveaux enseignants qui sont embauchés ne connaissent pas la langue des signes américaine ↓ les attentes sont // c'est simplement une opinion mais je ne sais pas s'il y a vraiment une attente [de la part de l'établissement] de maîtriser la langue ou si cette attente est énoncée vaguement / parce que si j'étais venue ici avec un mauvais niveau d'anglais / je n'aurais pas été embauchée ↓ je devais maîtriser l'anglais ↓ je devais être compétente dans les deux langues / mais ils embauchent des professeurs entendants qui ont des compétences en anglais et ils supposent que la langue des signes américaine viendra plus tard et que les enfants sourds doivent attendre ↓ ça me fait un peu mal au cœur parce ces attentes n'étaient pas les mêmes pour moi ↓ ».

[319] Je traduis: « le problème c'est que nous avons beaucoup plus d'enfants entendants ici / et le nombre d'élèves sourds à l'école diminue ↓ cette école / historiquement était uniquement pour les étudiants sourds / et parce que // New York est vraiment le seul état qui a autant de d'écoles pour sourds / partout / d'autres états en ont généralement une / ou deux au maximum / d'autres n'en ont pas ↓ L'état de New York a onze écoles pour les sourds ↓ ici à New York / nous avons quatre écoles pour sourds / juste en ville / nous sommes tous en compétition pour le même petit nombre d'enfants sourds ↓ ».

« neighbourhood » est que l'école se tourne de plus en plus vers l'oral-vocal et plus elle se tourne vers l'oral-vocal, moins les enfants sourds y sont inscrits, les parents communiquant en langue des signes préférant faire parfois plus de route pour inscrire leur enfant dans une *School for the d/Deaf* où l'enseignement sera adapté au mode de communication souhaité. PS347 peut difficilement encore porter le nom de *School for the d/Deaf* : aujourd'hui un nombre plus important d'enfants entendants est inscrit que d'enfants sourds et les enseignants sourds sont également de moins en moins nombreux. Rhonda, coordinatrice pédagogique de cette école publique nous a ouvert les portes de l'établissement afin d'y effectuer plusieurs matinées d'observation participante dans une classe de moyenne section, ainsi que des entretiens avec des enseignants et le directeur de l'école. Deux entretiens, dont un auprès de deux enseignants ont été effectués à PS347 School for the d/Deaf. C'est également dans cette école que nous avons fait la rencontre de Bill Moody, à qui nous avons demandé d'effectuer un entretien que nous relatons au chapitre : « Témoignage de Bill Moody : création de l'International Visual Theatre »[320]. Les entretiens effectués dans l'ouest des États-Unis viennent alimenter la diversité des modèles éducatifs observés dans la ville de New York.

7.2.4 Diversité des modèles à l'ouest des États-Unis

Les entretiens effectués à l'ouest des États-Unis rendent compte de la diversité des systèmes existants pour la scolarisation des élèves sourds aux États-Unis. Les politiques éducatives spécifiques à chaque état modifient la place accordée à la langue des signes et à l'oral et permettent de croiser les entretiens effectués à New York avec des entretiens effectués à l'autre bout du pays (en Californie, Oregon et état de Washington), offrant de nouvelles perspectives en termes de scolarisation des élèves sourds. Nous rappelons que pour ce qui concerne l'éducation, la législation en France et aux États-Unis est absolument différente. La législation française globalise les politiques d'éducation à travers tout le pays, offrant des possibilités diverses en matière de modèles éducatifs, mais tous rassemblés autour d'une législation nationale. Aux États-Unis, il ne s'agit non plus d'une législation nationale, mais d'une législation à trois niveaux : la première nationale, la deuxième à l'échelle des états, et la troisième à l'échelle des districts. Pour cette raison, les programmes éducatifs ne sont pas standardisés nationalement. Chaque état, parfois chaque district au sein d'un état peut orienter les programmes et tests d'admission en classe supérieure des étudiants et donc les adapter. Nous présentons les six écoles de l'ouest des États-Unis où nous nous sommes rendue.

[320] Cf. chapitre 1.3.1 : "Témoignage de Bill Moody : création de l'International Visual Theatre ", p .48.

7.2.4.1 Oregon School : la défense d'un modèle bilingue langue des signes - anglais écrit

L'école est située à Salem, à une heure au sud de Portland dans l'Oregon. C'est l'unique School for the d/Deaf de l'État. Cette situation rend la gestion de l'école bien différente en comparaison avec les Schools for the d/Deaf de l'état de Californie qui sont au nombre de trois. *Marlton School for the d/Deaf* à Los Angeles[321] manque de moyens selon le témoignage de sa directrice. Ce manque de moyen est aussi attribué au fait que les fonds accordés aux écoles doivent se partager entre les trois établissements. Cette introduction est importante pour comprendre les disparités de moyens accordés aux écoles que nous avons eu l'occasion de visiter. À *Oregon School for the d/Deaf*, les classes sont dotée de nombreux ordinateurs, tablettes, ainsi que d'un large panel de caméras, vidéo projecteurs permettant d'assurer des cours filmés, en langue des signes pour les élèves. Les classes peuvent accueillir jusqu'à 15 élèves environ et sont toutes complètes, contrairement à l'école Marlton de Los Angeles qui peine à inscrire de nouveaux élèves et accueille parfois uniquement quatre élèves par classe. Lors de notre rencontre, la directrice nous a exposé sa philosophie de communication et le mot d'ordre de l'école : « deux langues valent mieux qu'aucune ». La philosophie se veut bilingue langue des signes-anglais écrit et lu. Pour la directrice de l'école, la question de la communication des sourds est sans équivoque : les sourds doivent avoir accès à la langue des signes pour s'épanouir et développer leur identité. Pour elle, les enfants qui arrivent dans l'école viennent avec un bagage linguistique oral-vocal et/ou signé. L'objectif des enseignants est de les encourager à garder ce bagage et de développer plus en avant la langue des signes. Ce qui signifie que si les enfants communiquent à l'oral-vocal, les enseignants maintiennent et autorisent cette communication, mais organisent leurs enseignements autour de la langue des signes.

7.2.4.1 Le modèle bilingue éducatif et culturel de la California Fremont School

California Fremont School for the d/Deaf est avec *California Riverside School for the d/Deaf* et *Marlton School for the d/Deaf*, l'une des trois Schools for the Deaf de l'état de Californie. Fondée en 1860 à San Francisco, elle déménage à Berkeley en 1869, puis à Fremont à la fin des années 70. L'école propose un enseignement dit bilingue langue des signes américaine-anglais écrit et lu et regroupe un grand nombre d'enseignants sourds. L'école insiste sur la philosophie bilingue de l'éducation et sur le caractère culturel de la surdité. On

[321] Cf. chapitre 7.2.4.1 : "Marlton School : un modèle pédagogique et linguistique en plein questionnement", p.245.

peut ainsi lire sur le site officiel de l'école : « We have a holistic view of Deaf children as healthy individuals who are culturally distinct, have language rights, and deserve to be educated in a language-rich environment »[322]. Deux entretiens ont été menés ; le premier auprès des responsables de l'établissement, le second auprès de neuf enseignants sourds et entendants où la présence d'interprètes en ASL a été requise.

7.2.4.1 Marlton School : un modèle pédagogique et linguistique en plein questionnement

Marlton School for the d/Deaf est un établissement particulier dans notre étude car lors de notre première visite, la directrice de l'école, qui est entendante, évoque son désarroi face au manque de moyens, au manque de pédagogie adaptée aux élèves sourds et témoigne de sa perplexité face à l'isolement de ces élèves qu'elle découvre. Au moment de notre arrivée, sa prise de poste est très récente puisqu'elle n'est directrice de l'école que depuis trois mois. Auparavant, elle a été directrice d'écoles dites « ordinaires », et n'a jamais rencontré d'élèves sourds. Son témoignage est capital pour comprendre l'évolution de ces *Schools for the d/Deaf* et saisir le décalage entre ces écoles, que la directrice semble presque considérer comme « hors du temps », tant les élèves sont livrés à eux-mêmes, sans accompagnement ou structure éducative précise pour accéder à la lecture et à l'écriture selon son témoignage. Voici ce qu'elle nous confie lors de notre première visite en 2015 :

> « I didn't chose to come / this is where they placed me ↓ I started in July / three months ago […] ↓ we have to find a way to bring students in / because the way we're going / we're going to close t he school ↓ […] there are twenty-five teachers ↓ the teachers are wonderful ↓ the problem is the structure / it's not right to receive enough students ↓ some classes only have four students: how do you teach in a class like that ↑ there is not much conversation ↓ […] the kids sign / the parents don't ↓ there are classes to teach the parents ASL but they come from all over and it's sometimes too far for them ↓ I don't think the parents understand how important it is for the children to have a language ↓ these parents speak Spanish / they don't speak English / they

[322] Je traduis : « Nous avons une vision holistique des enfants Sourds, en tant qu'individus en bonne santé, culturellement distincts, ayant des droits linguistiques et et méritant d'être éduqués dans un environnement linguistique riche » :
http://www.csdeagles.com/apps/pages/index.jsp?uREC_ID=370451&type=d&pREC_ID=833698

need to communicate with their child who speaks neither Spanish nor English really / and they don't communicate ↓[323] »

Quatre entretiens ont été menés à l'école Marlton : deux auprès de la directrice à un an et demi d'écart, qui donnent à voir l'évolution de sa réflexion et ses recherches pour adapter l'école et inscrire plus d'élèves, un auprès de douze enseignants sourds et entendants, un auprès d'une orthophoniste, un auprès d'une enseignante sourde.

7.2.4.2 École spécialisée Irene B. West Elementary School : le rôle de l' « exposure » à la langue des signes pour les enfants sourds

Irene B. West Elementary School est une des écoles élémentaires participant au programme *Deaf and Hard of Hearing program and services.* Nous y avons rencontré trois enseignants : Joseph, CODA[324], Becky, sourde et Terry, entendante mariée à un sourd et enseignante dans un collège participant également au réseau. Tous connaissent la langue des signes et l'utilisent pour enseigner. Nous avons mené un entretien commun auprès des trois enseignants qui ont accepté de répondre à nos questions. Pour eux (tous les trois nous ont confirmé ces propos), il n'existe à l'heure actuelle aucune méthode ayant fait ses preuves pour enseigner aux sourds et pouvant être érigée en tant que modèle. Comme beaucoup d'enseignants que nous avons rencontrés aux États-Unis et utilisant la langue des signes, le terme *exposure* semble être la réponse, mais la plupart des personnes interrogées ne développent pas de méthode précise pour faire accéder les élèves à la lecture et l'écriture:

SJD3-380: that's always what I say / the million dollar question // if you can figure out how to teach deaf kids / you can be rich because [rires] / there is no answer really you know ↓ so my philosophy is just like exposure to language / exposure to language ↓[325] (SJD3, 2016 : 9)

[323] Je traduis : « je n'ai pas choisi de venir / c'est là qu'ils m'ont placée ↓ j'ai commencé en juillet / il y a trois mois [...] ↓ il nous faut trouver un moyen d'accompagner les étudiants / parce que la manière dont /// nous allons fermer l'école ↓ [...] il y a vingt-cinq enseignants ↓ les enseignants sont merveilleux ↓ le problème c'est la structure / la structure n'est pas bonne pour pouvoir recevoir assez d'élèves ↓ certaines classes n'ont que quatre élèves / comment est-ce que vous pouvez enseigner dans une classe avec quatre élèves ↑ il n'y a pas beaucoup d'échanges ↓ [...] les enfants signent / les parents ne signent pas ↓ il y a des cours pour enseigner aux parents l'ASL mais ils viennent de partout et c'est parfois trop loin pour eux ↓ je ne pense pas que les parents comprendre l'importance d'avoir une langue pour leur enfants ↓ ces parents parlent espagnol / ils ne parlent pas anglais / ils doivent communiquer avec leur enfant qui ne parle ni espagnol ni anglais / et ils ne communiquent pas ↓ ».

[324] Child Of Deaf Adult ou EEPS en français, c'est-à-dire Enfant Entendant de Parents Sourds

[325] Je traduis : « c'est toujours ce que je dis / c'est la question à un million de dollars // si vous parvenez à comprendre comment enseigner aux enfants sourds / vous pouvez être riche parce que [rires] / il n'y a pas de réponse vraiment vous savez ↓ ma philosophie c'est simplement // l'exposition au langage / l'exposition à la langue ↓ ».

7.2.4.3 École spécialisée NorthWest à Seattle : le modèle « Signing Exact English »

L'école a fait le choix du « Signing Exact English », c'est-à-dire une version approfondie de l'anglais signé où à chaque son correspond un signe. Il ne s'agit plus uniquement, comme en français signé d'utiliser les signes de la langue des signes française et la syntaxe du français, mais en plus d'y appliquer des signes aux terminaisons comme dans le verbe « aller » par exemple, où la terminaison –er possèderait un signe spécifique pour accompagner les enfants dans l'acquisition de la logique des conjugaisons. Ce modèle n'existe pas à notre connaissance en France et nous semble apporter un éclairage nouveau et une piste de réflexion concrète sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, étant entendu qu'il s'agit d'un intérêt strictement pédagogique en tant qu'outil d'accompagnement à la lecture et l'écriture.

7.2.4.1 Elk Grove Unified School District : un réseau unifié d'écoles « ordinaires »

Elk Grove Unified District est un réseau unifié d'écoles dites « ordinaires » situé à Sacramento, à deux heures à l'Est de San Francisco en Californie. Le *Deaf and Hard of Hearing Program and services* developpé au sein du réseau permet aux enfants sourds de la ville d'être inscrits en milieu « ordinaire » tout en bénéficiant d'un accompagnement en langue des signes avec interprète, ou en communication totale. L'école fournit des services adaptés aux étudiants sourds, au regard de leurs modes de communication. Les étudiants qui utilisent la langue des signes sont accompagnés d'interprètes lorsque l'enseignant est entendant et que ces élèves entrent en inclusion. Les enseignants sourds dispensent leur cours en langue des signes américaine. Des systèmes de boucles magnétiques sont également installés dans l'école pour les élèves étant appareillés et nécessitant une amplification du son. Elk Grove Unified School District collabore avec l'école *California Fremont School for the d/Deaf* et organise continuellement des échanges entre les deux établissements.

Les entretiens et observations menés dans les écoles accueillant des élèves sourds ont été accompagnés d'entretiens auprès d'étudiants en formation d'enseignement aux élèves sourds. L'université Columbia de New York propose un programme spécifiquement dédié à la formation des futurs enseignants. Ye Wang, directrice du programme et co-directrice de cette recherche m'a ouvert les portes de la formation afin de me permettre d'assister à certains cours et de mener différents entretiens auprès des formateurs en étudiants.

7.2.1 Universités de la ville de New York : DHH programs et ASL courses

Ces deux programmes universitaires sont spécifiquement dédiés aux recherches sur la surdité, la langue des signes et à la formation des futurs enseignants pour élèves sourds. Ye Wang est responsable du *Deaf and Hard of Hearing Program* du département Teachers College à l'université de Columbia de New York. Randolph Mowry est enseignant de langue des signes à la New York University qui ne dispose pas, ni d'un département dédié, ni d'un programme, mais des cours sont proposés aux étudiants du département de psychologie appliquée.

7.2.1.1 Deaf and Hard of Hearing Program at Teachers College, Columbia University

Teachers College, Columbia University est le plus grand département universitaire des États-Unis. Il est également classé parmi les meilleurs du pays. Le département Teachers College offre quatre domaines d'enseignements : Santé, Éducation, Management et Psychologie. Pour cette recherche, nous sommes allée à la rencontre de Ye Wang, directrice du *Deaf and Hard of Hearing Program* du département *Special Education* à Teachers College. Nous souhaitions pouvoir entrer en contact avec des enseignants accueillant des élèves sourds sourds dans leurs classes. La mise en place de cette co-direction de thèse nous a permis d'entrer d'abord en contact avec les étudiants du programme qui se forment à cet enseignement[326]. Le programme *Deaf and Hard of Hearing* est le point de départ de notre recherche sur le terrain états-unien et plus particulièrement sur le terrain de la ville de New York. Le Master of Education, spécialisé dans la formation à l'éducation des sourds, est l'un des plus anciens programmes de formation des enseignants spécialisés dans le pays. Son objectif est de fournir un enseignement approfondi des problématiques éducatives liées aux élèves sourds et malentendants des points de vue de la psychologie, de l'anthropologie, de la linguistique, du développement de l'enfant, de la pédagogie et de l'éducation, dans le but de préparer les enseignants qui aborderont l'éducation et l'accès à la lecture et l'écriture de ces élèves. Deux entretiens enregistrés ont été effectués auprès de futurs enseignants spécialisés, d'une enseignante du programme et d'une psychologue intervenant dans le cadre d'un séminaire. De nombreux échanges non enregistrés avec la directrice du programme, des enseignants et étudiants, ainsi que des observations lors de cours, de réunions et de séminaires viennent compléter nos entretiens.

[326] Conjointement à cette co-direction, nous avons contacté les différentes *Schools for the Deaf* de la ville qui ont toutes accepté de nous ouvrir leurs portes et de nous rencontrer. Au fil des rencontres, entretiens et observations, et avec l'aide des enseignants du programme nous avons pu entrer en relation avec l'organisme *District 75* qui accompagne les familles dans leur parcours de scolarisation de leur enfant en inclusion.

7.2.1.2 ASL minor courses at New York University Steindhardt

L'université New York University ne dispose pas de département dédié à l'étude des Deaf Studies, ni de programme comme c'est le cas pour l'université Columbia. Néanmoins, des cours de langue des signes sont dispensés au sein du département de Psychologie et nous avons pu rencontrer un des enseignants dispensant la formation en langue des signes américaine lors d'un entretien. Cet entretien nous a également permis d'accéder à la classe d'ASL de l'université et de rencontrer les étudiants avec qui nous avons échangé, sans pour autant mener d'entretien enregistré.

7.3 Enseignants et professionnels accueillant des élèves sourds en France

Les entretiens menés en France auprès d'enseignants et d'équipes pédagogiques ont pour objectif une contextualisation de la situation dans certains établissements observés et non un état des lieux exhaustif des modèles existants en France. Les témoignages mettent en lumière les réflexions de différents enseignants concernant la scolarisation des élèves sourds et les difficultés rencontrées par certains, relatives au manque d'outils pédagogiques. Cette recherche ayant pour objectif d'apporter des pistes d'améliorations additionnelles et complémentaires sur la question des outils pédagogiques, nous avons concentré la majorité des observations et entretiens sur le terrain américain et non français, où les équipes pédagogiques sont parfois déjà en relation et échangent sur l'évolution des pratiques éducatives. Nous soulignons néanmoins, que lors de réunions d'équipes auxquelles nous avons participé, les enseignants réclamaient plus d'échanges entre les différents établissements, notamment bilingues et spécialisés. Sept entretiens dont un en langue des signes française auprès d'une enseignante sourde ont été menés dans cinq établissements scolaires. Des observations sont venu alimenter les entretiens effectués au sein d'une classe bilingue langue des signes française-français. Nous présentons ci-dessous un tableau récapitulatif des entretiens menés dans ce cadre en France et développons succinctement différents modèles observés, qui sont présentés de manière approfondie au chapitre : « Les différents modèles de scolarisation pour les élèves sourds en France »[327].

[327] Cf. chapitre 5.1 : "Les différents modèles de scolarisation pour les élèves sourds en France", p.177.

FRANCE – 7 – Écoles						
Établissement / classe		Niveau	Personne interrogée		Durée entretien	Code[328]
1	classe bilingue	CP-CE1	Fanny & Claudine - enseignante et AVS	LSF + français	01:23:14	FCB / CCB
2	classe spécialisée	CE2	Marion - enseignante	français	00:45:23	MCS
3	classe spécialisée	CM1	Camille - enseignante	français	00:45:04	CCS
4	classe spécialisée	CM2	Anne - enseignante	français	00:39:06	ACS
5	Institut pour sourd	3e	Enseignant entendant	français	01:25:14	MICS
6	Institut médico-social	-	Responsable de l'institut	français	00:35:45	IMS1
7	Institut médico-social	-	Réunion d'équipe	LSF + français	01:45:48	IMS2

Tableau 19 : Présentation des entretiens menés en France auprès des enseignants et équipes éducatives

7.3.1 Entretiens et observations dans une classe bilingue

La classe bilingue que nous présentons regroupe des élèves de grande section et CP. L'enseignante, ainsi que tous les élèves sont sourds et communiquent en langue des signes. Les parents des élèves inscrits dans la classe sont également tous sourds et communiquent en langue des signes. Cinq élèves étaient inscrits dans cette classe au moment des observations, dont Nicolas[329], un élève en très grandes difficultés d'apprentissage, nécessitant une attention et une focalisation très importante de la part de l'enseignante. Claudine[329], AVS entendante est également présente, qui accompagne l'enseignante tout au long de la journée et accompagne l'élève présentant des difficultés d'apprentissage et de concentration. Les horaires de Nicolas sont aménagés et il n'est pas présent durant la totalité de la semaine en cours. Le rôle de Claudine n'est pas d'être présente pour Nicolas uniquement, mais cet aménagement permet à Fanny[329], l'enseignante, de pouvoir mener son cours avec une certaine régularité pour les autres élèves. Nous présentons le modèle des classes bilingues et des écoles bilingues en France au chapitre 5.1.4.1 : « Le parcours bilingue »[330] et rappelons que depuis la mise en place de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées[331], il est prévu :

> Article 19
>
> Art. L. 112-2-2. : « Dans l'éducation et le parcours scolaire des jeunes sourds, la liberté de choix entre une communication bilingue, langue des signes et langue française, et une communication en langue française est de droit. Un décret en Conseil d'État fixe, d'une part, les conditions d'exercice de ce choix pour les jeunes sourds et

[328] Les entretiens menés auprès des enseignants en France sont rendus visibles par le code : première lettre du prénom de la personne interrogée, suivi du type d'établissement. Par exemple, FCB : Fanny, Classe bilingue.
[329] Nous rappelons que le prénom a été modifié.
[330] Cf. chapitre 5.1.4.1 : "Le parcours bilingue", p.191.
[331] https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647

leurs familles, d'autre part, les dispositions à prendre par les établissements et services où est assurée l'éducation des jeunes sourds pour garantir l'application de ce choix ».

Article 75

Art. L. 312-9-1. « La langue des signes française est reconnue comme une langue à part entière. Tout élève concerné doit pouvoir recevoir un enseignement de la langue des signes française. Le Conseil supérieur de l'éducation veille à favoriser son enseignement. Il est tenu régulièrement informé des conditions de son évaluation. Elle peut être choisie comme épreuve optionnelle aux examens et concours, y compris ceux de la formation professionnelle. Sa diffusion dans l'administration est facilitée »[331].

En ce qui concerne le modèle des classes spécialisées, trois entretiens ont été effectués auprès d'enseignantes entendantes d'une même école.

7.3.2 Scolarisation collective et individuelle

Ces types de scolarisation s'organisent autour de temps d'inclusion avec les élèves entendants. Les classes sont situées dans des écoles dites « ordinaires » où les élèves sourds, suivant leur rythme d'apprentissage, entrent en inclusion avec les élèves entendants pour certaines matières. C'est le cas des classes observées où nous avons également effectué des entretiens auprès des enseignantes. Ces entretiens ont été menés au sein même des classes des enseignantes qui ont accepté de témoigner.

Nous soulignons que ce développement extrêmement concis des entretiens menés en France auprès des équipes pédagogiques s'explique par la présence d'une partie dédiée exclusivement à la scolarisation en France au sein de notre travail de recherche. La focalisation des entretiens auprès d'enseignants aux États-Unis a pour but d'apporter des pistes de réflexion innovantes. La scolarisation aux États-Unis est développée directement dans le chapitre d'analyse des entretiens. L'objectif principal de ce travail de recherche ne concerne pas une étude comparative des modèles éducatifs en France et aux États-Unis, mais une analyse des modèles de scolarisation en France et des difficultés éventuelles rencontrées par les équipes en terme d'adaptation des outils pédagogiques à destination des élèves sourds. Les entretiens que nous avons menés aux États-Unis, au Costa Rica et au Canada viennent apporter des pistes de réflexion dans la recherche de nouveaux supports pédagogiques et modèles innovants pour les enseignants accueillant des élèves sourds en France.

7.4 Regard supplémentaire au Canada et au Costa Rica

SAN JOSÉ, COSTA RICA – VANCOUVER, CANADA - 3					
SAN JOSÉ Costa Rica	Niveau	Personne interrogée	Langue entretien	Durée de l'entretien	Code [332]
Departamento educativo	Élémentaire et Collège	Orthophonistes	espagnol	01:01:35	CS1/2
Escuela Mi Orugita	Maternelle et élémentaire	Vilma - Directrice	espagnol	00:44:02	CS3
VANCOUVER Canada					
DHH Services	-	Responsable service	ASL + int	00:30:50	VA1

Tableau 20 : Présentation des entretiens menés à San José, Costa Rica et Vencouver, Canada

Lors de nos séjours aux États-Unis, deux occasions se sont présentées d'aller à la rencontre d'autres modèles de scolarisation. Le premier, au Costa Rica, est né d'un échange préalable avec une directrice d'école à San José. Son invitation à venir découvrir l'école qu'elle avait créée nous a permis d'apporter un éclairage supplémentaire sur la diversité des approches en terme de scolarisation des enfants sourds. À Vancouver, nous avons pu rencontrer la responsable du service Deaf & Hard of Hearing du Family & Community Services. Trois entretiens ont été menés au total dans ces deux pays, accompagnés de phases d'observations au Costa Rica, dont l'objectif est surtout d'apporter un regard complémentaire à nos observations en France et aux États-Unis. Ce regard additionnel met notamment en lumière le rôle de l'appareillage dans la scolarisation des élèves implantés. Nous avons pu observer des disparités dans le suivi des enfants implantés en ce qui concerne le modèle éducatif costaricien que nous avons pu observer. En effet, certains enfants et adolescents implantés avec qui nous avons discuté ont expliqué ne posséder qu'une batterie pour leur implant par exemple, ce qui implique lorsque la batterie est en charge, ces enfants se retrouvent dans l'impossibilité de communiquer avec leur entourage, qui ne signe pas. Une anecdote significative révèle les risques qu'engendre un accompagnement incomplet ou un manque de moyens financiers générant l'impossibilité d'achat de plusieurs batteries : à la suite d'un rendez-vous chez l'ORL auquel nous avons assisté, nous reprenons l'heure et demie de route qui nous sépare de l'école avec la directrice de l'école et Carlos, un enfant sourd implanté. Nous discutons à l'oral-vocal lorsque son implant s'éteint. Une panne de batterie que Carlos semble connaître et qui se traduit par une rupture totale de communication. Carlos ne connaît pas la langue des signes et se mure dans le silence. Cette impossibilité de communiquer durera jusqu'à la fin du trajet, soit une heure trente d'absence de communication ou d'échange que nous tentons malgré tout d'instaurer par quelques signes qui ne font aucun

[332] Les entretiens menés au Canada et au Costa Rica sont rendus visibles par le code : acronyme pays, suivi d'un chiffre pour distinguer les témoignages. Par exemple : CS1 : Costa Rica, entretien 1 sur 2.

écho à Carlos. Nous n'avons jamais observé directement cette situation en France ou aux États-Unis et pour cette raison, les observations menées au Costa Rica permettent de rendre compte de situations nouvelles, plus difficilement observables dans le contexte éducatif états-unien où tous les enfants possédaient plusieurs batteries et où les enseignants possédaient eux-mêmes une variété de batteries « de secours » dans leurs classes, au cas où les élèves oublieraient de charger leur batterie la veille par exemple. Néanmoins, des parents en France ont témoigné de situations similaires où l'implant révélait un dysfonctionnement, empêchant pendant une soirée et une matinée la communication avec leur enfant, jusqu'à l'ouverture du centre d'audition duquel ils dépendaient. Ces situations génèrent des situations d'anxiété profonde qui pourraient se voir atténuer par la mise en place d'une communication considérée comme alternative dans le contexte d'un choix de parcours oral-vocal, mais pourtant primordiale pour l'équilibre des enfants sourds confrontés à l'impossibilité de communication. Le modèle éducatif de cette école est basé sur les signes et l'oral-vocal, un modèle décrit comme « mixte », qui permet d'accueillir les élèves sourds appareillés et non appareillés. La focalisation sur un modèle spécifique bilingue sans forme vocal ou un modèle exclusivement vocal empêcherait selon la directrice de l'école d'accueillir certains élèves, qui devraient alors se déplacer dans d'autres écoles, plus éloignées de leur lieu d'habitation.

Nous présentons à présent la méthodologie mise en pace afin de mener les entretiens semi-directifs de cette recherche, entretiens qui ont été effectués pour certains en langue des signes française, sans accompagnement d'un interprète, en langue des signes américaine, avec un interprète, en espagnol, en anglais et en français.

CHAPITRE 8 : METHODOLOGIE D'ENQUETE ET D'ANALYSE DE DISCOURS

8.1 Méthodologie des entretiens

Les entretiens effectués dans le cadre de cette recherche sont semi-directif et respectent une trame de thématiques (et non de questions précises) à aborder de manière non hiérarchisée. Nous avons eu recours à plusieurs modalités d'enregistrement qui conditionnent nécessairement la manière dont la communication s'est établie et les transcriptions effectuées : à l'exception des entretiens en langue des signes française sans interprète où le canal vidéo a été privilégié et pour lesquels mon rôle était à la fois celui d'enquêteur et d'interlocutrice en LSF, tous les entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un enregistreur numérique audio. En ce qui concerne les entretiens effectués en langue des signes française, le format vidéo a été utilisé après autorisation par chacune des personnes interrogées. La présence de la caméra a indéniablement créé une distance au départ de l'entretien, d'une part par sa taille (utilisation du trépied) et d'autre part par le cadrage nécessaire de la caméra et sa mise en route. Le fait de se savoir filmé modifie la teneur de la conversation et instaure un rapport plus formel et strict lors de l'échange. Ces propos sont cependant à contraster au regard des interlocuteurs sourds qui étaient pour la plupart habitués à utiliser le canal vidéo dans leur quotidien : beaucoup m'ont indiqué le privilégier dans leurs échanges SMS, réseaux sociaux, mails, réunions au support écrit pour lequel certains m'ont indiqué être moins à l'aise. L'usage de la vidéo était pour eux plus « naturel » selon les termes employés, que celui de l'écriture qui a un temps été envisagé (envoi de questionnaires par email), mais rapidement abandonné.

8.1.1 Le canal oral – signes privilégié

Parmi les différentes modalités du discours existantes pour recueillir la parole des personnes interrogées, nous avons choisi de nous concentrer exclusivement sur le canal oral – signes et de ne pas inclure de corpus de textes existant au préalable. Il nous aurait en effet possible d'inclure dans nos analyses, en plus des entretiens que nous avons menés au cours de cette étude, des corpus d'entretiens préexistants ou des articles de presse, extraits de revues scientifiques, établis dans le cadre d'une recherche portant des points communs avec l'objet de notre recherche. Nous pensons par exemple à de nombreux témoignages présents dans

l'émission *Clin d'œil* diffusée sur la chaine France 5, ou encore les bribes de témoignages d'enfants sourds et de parents entendants à propos de la scolarisation présents sur le site internet de l'association UNAPEDA[333]. Nous portons ces références à la connaissance du lecteur au fil de notre recherche, dans les différentes parties qui la composent à l'exception de la partie *Analyse des entretiens* où se croisent uniquement des témoignages recueillis dans le cadre spécifique de cette étude. Aucun matériau sémiotique écrit préalable n'a été utilisé (envoi de questionnaire, articles de presse, sources externes écrites) pour la constitution de notre corpus de recherche. Chacun des entretiens a été transcrit pour permettre une analyse de discours des entretiens, mais ces derniers ont tous été menés en face à face (parfois en groupe, mais rarement) avec les personnes interrogées. Aucun questionnaire écrit n'a été envoyé pour réaliser notre corpus d'entretiens. Ce choix s'explique par la nature différente de ces deux types de discours que Catherine Kerbrat-Orecchioni expose dans *Le discours en interaction* (2005) et que Marion Sandré explicite dans *Analyser les discours oraux* (2013) :

- « L'oral nécessite l' "existence d'un contact direct (auditif et généralement visuel) entre les interlocuteurs" (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005 : 30), alors que pour l'écrit, le contact est absent ou du moins indirect.
- Le discours oral est élaboré instantanément et sa production est irréversible, alors que l'élaboration du discours écrit peut être beaucoup plus longue, et est généralement reprise et travaillée jusqu'à ce que le résultat satisfasse son auteur » (SANDRÉ, 2013 : 15).

L'oral permet à l'enquêteur de recueillir le discours *en train de se faire* (KAUFMANN, 2016), il occupe en ce sens une place privilégiée d'observateur « en prise directe sur la construction sociale de la réalité à travers la personne qui parle en face de lui » (KAUFMANN, 2016 : 60). Comme le souligne Marion Sandré, le discours écrit révèle un travail autour des mots utilisés, travaillés, des constructions de phrases élaborées de manière réfléchie, qui laisse peu de place à l'instantanéité du discours oral, à la spontanéité des paroles prononcées. Pour autant, le discours oral comporte lui aussi dans les entretiens un langage choisi et étudié par la personne interrogée qui se sait enregistrée. On constate ainsi dans de nombreux entretiens que les personnes enquêtées jouent le rôle de *bon élève* (KAUFMANN, 2016 : 62). Ces effets de langage s'estompent au fil de l'entretien : pris dans l'échange et l'implication que nécessite l'évocation de leur parcours de parent entendant, d'enseignant ou leur récit de vie en tant personne sourde, les personnes enquêtées ont à cœur de ne pas *tricher* sur leur propre vie, car « ce n'est pas seulement la qualité de leurs réponses qui est jugée mais leur propre vie et sa cohérence » (*Ibid.*). La volonté d'exposer son parcours afin de faire connaître son expérience

[333] Union NAtionale des Parents d'Enfants Déficients Auditifs

à d'autres personnes traversant des épreuves similaires, l'occasion parfois première de dévoiler les décisions fondamentales d'une vie, poussent les informateurs à dire et à s'engager dans l'échange. Nous associons au terme « oral » le terme « signé » qui présente les mêmes caractéristiques que celles présentées ci-dessus (spontanéité, implication…) lors des échanges.

8.1.1.1 La question de l'interprétariat et la transcription d'un corpus signé

Le recours à des interprètes diplômés a été nécessaire pour chacun des entretiens effectués en langue des signes américaine et canadienne. Dans le cas des entretiens en langue des signes française, nous n'avons pas eu recours à un interprète, notre connaissance de la langue nous permettant d'échanger de manière fluide sans entrave à la compréhension ou à l'énonciation et de transcrire les entretiens par la suite. Pour chacun des entretiens en langue des signes américaine ou canadienne, le filtre de l'interprétariat vient s'ajouter au filtre de l'interprétation de la parole énoncée. La personne sourde transmet sa parole en langue des signes américaine, traduite en anglais oral par l'interprète présent que je reçois et traduis en français à mon tour.

La subjectivité inévitable de l'interprétation est décrite par Danica Seleskovitch et Marianne Lederer dans *Pédagogie raisonnée de l'interprétation* (2002) : « Interpréter c'est comprendre, et exprimer le sens, l'interprète s'éloigne des mots de l'original, "s'élève" vers le sens qu'il en dégage et qu'il fait sien, pour ensuite le ré-exprimer dans sa langue » (SELESKOVITCH, LEDERER, 2002 : 102). Bien que notre niveau de LSF nous ait permis d'effectuer les entretiens sans recours à un interprète, cette question s'est posée au départ de la recherche, puisque notre maîtrise de la langue – évaluée comme correspondant à un niveau B2 du cadre européen commun de référence pour les langues – n'est pas équivalente à celle d'un interprète. Le fait de ne pas recourir à un interprète en langue des signes française avait pour objectif de biaiser le moins possible l'échange en gardant une communication aussi directe que possible[334]. Il nous est finalement apparu que le recours à l'interprète ne biaisait pas nécessairement l'échange comme nous le pensions, mais permettait aux personnes sourdes interrogées de ne pas « tester » notre compréhension et de valoriser leur langue de communication par la mise en accessibilité professionnelle. Pour autant, nous avons maintenu ce choix de ne pas recourir à des interprètes en langue des signes française et avons laissé les

[334] Nous verrons dans le paragraphe suivant que notre *a priori* concernant le biais de l'interprète est à nuancer largement.

différents entretiens se dérouler et évoluer à travers cette phase de « test » de notre compréhension. Au visionnage des entretiens, les répétitions des personnes interrogées, à propos d'une idée, sous d'autres formes (autres termes utilisés) et/ou les demandes de validation de la compréhension (« tu comprends ↑ ») étaient plus fréquentes et portaient à notre sens parfois moins sur la thématique abordée que sur un réel souci d'être certain que les termes employés étaient compris. Ces phénomènes s'estompent au fil des entretiens, mais sont présents au départ car les personnes ne me connaissaient pas toujours et ne connaissaient pas ma capacité de compréhension de la langue des signes française. Les personnes ayant accepté de témoigner étaient informées que l'entretien était filmé pour permettre une « fidélité » et une « exactitude » des propos à la transcription. L'un des objectifs de la traduction, comme de l'interprétation est la fidélité aux propos tenus. Ces termes sont volontairement mis entre guillemets, tant la *fidélité* et l'*exactitude* en traduction sont inatteignables : on tend à mais on n'atteint pas. Au moment de la transcription, le passage à la traduction induit l'inévitable questionnement autour de « *traduttore, traditore* »[335]. Accepter l'impossible fidélité de la traduction, c'est, comme le souligne Antoine Berman, non plus penser la traduction comme un acte d'assimilation, mais comme une reconnaissance de la différence interlinguistique et interculturelle (BERMAN, 1995). Les mots choisis pour traduire et transcrire certains termes et idées utilisés sont en effet le reflet de mon interprétation et ne peuvent être considérés comme immuables. Dominique Maingueneau rappelle cet aspect de la traduction et de l'interprétation dans *Discours et Analyse du discours* (2014) : « En fonction de ses objectifs et des moyens dont dispose le chercheur, la même activité verbale peut ainsi donner lieu à un nombre illimité de "textes" différents" » (MAINGUENEAU, 2014 : 37). Mettre au jour ces phénomènes permet de ne pas fausser ou trahir l'analyse en considérant que les discours produits sont retranscrits *fidèlement* et avec exactitude. Ces problématiques sont celles des interprètes en langues orales, et encore plus précisément peut-être, des interprètes en langue des signes en situation de traduction simultanée, qui doivent transmettre par un autre canal (voix ou signes), le message transmis tantôt par la voix, tantôt par les signes. Un exemple est donné dans l'ouvrage *L'interprétation en langue des signes* :

> « Interpréter ne consiste pas à faire du mot à mot, d'une langue vers une autre, ou du "mot à signe" quand on parle de langue des signes, mais à transmettre du sens. Un signifiant gestuel ou vocal peut véhiculer à lui seul un concept ; pour l'interpréter vers

[335] Traduit généralement en français : « Traduire, c'est trahir ». Traduction qui perd également une partie de son sens, car il n'est pas tant question de la traduction comme trahison, mais du traducteur comme traître de la langue (!).

> le français ou vers la LSF, l'interprète doit alors utiliser une succession de mots ou de signes, choisis par lui, pour en exprimer précisément le sens » (BERNARD, ENCREVÉ, JEGGLI, 2007 : 69).

Ce paradoxe de la fidélité et de la lisibilité s'est également posé en ce qui concerne les *marques* de l'*oralité* et de la *gestualité* : « garder dans une représentation écrite certaines caractéristiques de l'*oralité* [ou de la *gestualité*] ; faire le *rendu* de la chose orale tout en restant dans des habitudes de lecture établies depuis longtemps pour la chose écrite… On va se trouver tiraillé entre deux exigences : la fidélité à la chose parlée et la lisibilité de son rendu par écrit » (BLANCHE-BENVENISTE, JEANJEAN, 1987 : 115). Claire Blanche-Benveniste et Colette Jeanjean insistent sur le caractère appauvrissant de la transcription à partir d'un corpus audio. La transcription d'un corpus vidéo nécessite la même attention et répond aux mêmes critères en termes de transcription. Le choix de la transcription doit s'effectuer à partir des phénomènes que nous cherchons à analyser, de la densité du corpus à transcrire, mais également et presque surtout, des destinataires de ces corpus. S'agit-il de spécialistes pour qui l'intention n'est pas d'être immédiatement lisible pour tout un chacun ou d'un grand public à qui l'on veut souhaite faire connaître les productions orales et vidéo par le biais de la transcription ? Un des objectifs de cette étude est de permettre aux personnes qui s'intéressent aux entretiens effectués dans ce travail, une lisibilité, afin de ne pas fournir au lecteur « des textes d'une lecture tellement complexe qu'elle devient inaccessible au lecteur ordinaire » (LABRIE, 1982 : 42, dans BLANCHE-BENVENISTE, JEANJEAN, 1987 : 116). Les corpus oraux et signés de nos entretiens suivent donc une transcription orthographique (et non phonétique), de rigueur dans la plupart des transcriptions de grands corpus de français. En faisant le choix de la transcription orthographique, nous avons privilégié la lisibilité à la fidélité du corpus. Nous avons néanmoins eu recours à des procédés permettant de rendre une certaine fidélité aux entretiens : notes de bas de page pour expliciter, remplacement des formes d'hésitation "euh" par des "/" plus ou moins long, transcription des intonations par des fléchage ↑ et ↓ et absence de ponctuation. Ces phénomènes font partie intégrante des échanges et ne peuvent à notre sens pas être supprimés au moment de la transcription. En effet,

> « Il est très gênant de fournir des transcriptions de français parlé qui ne fassent pas état d'une caractéristique de l'oralité aussi importante que l'intonation. Mais l'essentiel est de ne rien mettre dans les transcriptions qui pourrait contrecarrer une éventuelle analyse intonative qu'on ajouterait ultérieurement. En particulier, il est important de ne mentionner aucune ponctuation » (BLANCHE-BENVENISTE, 1987 : 130).

Par contre, nous nous sommes refusés à utiliser *trucages orthographiques*, qui permet pourtant de rendre, avec « réalisme », certaines caractéristiques de la langue parlée. « Les trucages consistent essentiellement en petites transformations de l'orthographe standard comme l'usage des contractions, qui notent une voyelle, une consonne ou une syllabe "en moins" » (*Ibid.*). Ainsi, nous avons par exemple gardé la convention orthographe *je ne sais pas*, plutôt que *ché pas*, ou *j'sais pas* ; *parce que* plutôt que *pa'ce que* etc. L'usage des « mots attachés » ou des allongements de voyelles décrit (mais non prôné) par Claire Blanche-Benveniste n'a pas non plus été gardé pour nos transcriptions : *petidéjeuner* pour *petit-déjeuner* ; *quéquepart* pour *quelque part* ; *voilàà* ou *et dooonc*…La raison de ce choix est celle de l'effet péjoratif qu'engendre ce type de transcription. Cet effet est développé par Blanche-Benveniste et révèle tout à fait les expériences de relectures d'entretiens de certains de mes proches n'étant pas familiers des transcriptions avec *transformation orthographique* : « Ces transformations de l'orthographe, somme toute assez mineures, font toujours un effet péjoratif : elles signalent à l'attention un texte "populaire" et "relâché" » (BLANCHE-BENVENISTE, JEANJEAN 1987 : 130). Autrement dit, rendre la parole des personnes que nous avons interrogées par ces procédés de transcriptions marquent leur discours et bien que les phrases prononcées n'aient rien de « relâché » ni de populaire et que ces formes de transcriptions correspondent à des prononciations extrêmement courantes, elles restent marquantes et ne sont pas assez banalisées pour ne pas *dévaloriser* leurs propos. Ces transformations ont pourtant pour objectif la simple exactitude de prononciation, mais l'effet de dévalorisation est toujours le même et nous n'avons pas souhaité rendre cet effet aux personnes qui ont accepté de témoigner pour cette étude. De même, les élisions (d'une voyelle, d'une consonne ou d'une syllabe), signalées par des apostrophes ou des parenthèses[336], ou les marques de prononciation du *il*[337] n'ont pas été notées pour les raisons citées ci-dessus, mais également parce que « ces systèmes de notation sont longs à écrire, pénibles à lire, et ils risquent d'être incohérents car il est difficile – sinon impossible – de fournir ainsi une notation systématique » (*Ibid.*). En ce qui concerne la prononciation du *il*, la graphie "i" ou "y" fait passer pour « presque vulgaire » (*Ibid.*) une forme pourtant très courante à l'oral. Nous avons donc fait le choix de garder la forme *Il* à l'écrit, bien que la prononciation soit effectivement "i".

[336] Par exemple : « tu peux p(eu)t-êt(re) déjà dévoiler un nom (en)fin tu f'ras ça p(eu)t-êt(re) tout à l'heure » (BLANCHE-BENVENISTE, 1987 : 132)

[337] Par exemple : « "regarde comment j'suis » et i(l) m'fait « c'est fou s'que tu ressembles à Zaza" » (BLANCHE-BENVENISTE, 1987 : 133).

Nous soulignons qu'afin de transmettre le sens entre le discours en langue des signes et sa transcription, nous avons établi deux étapes de transcription afin de nous écarter des intuitions premières en matière de traduction. La première étape, considérée comme un *premier jet* consiste en la traduction-transcription *à froid* et à la suite de l'entretien. Nous nous sommes attachée à effectuer les premières transcriptions dans un temps rapproché des entretiens pour ne pas perdre le contexte de l'entretien et les discussions pré et post-entretien, qui ne sont pas retranscrites mais encore présentes au moment de la première transcription. A la suite de ce premier jet, une deuxième étape de relecture et de transcription a été menée, où nous avons repris le visionnage de la vidéo, accompagné de la transcription originale. Des modifications ont été apportées lorsque des malentendus ou contre-sens étaient révélés par la première étape. Nous rappelons que les transcriptions des entretiens en langue des signes française sont accessibles en totalité en annexes de ce travail de recherche.

Pour les autres entretiens, effectués en langue des signes américaine et canadienne, un interprète était présent et nous avons choisi d'utiliser un enregistreur numérique audio et de ne pas filmer l'entretien afin de perturber au minimum l'environnement de l'entretien. Si le recours à l'interprète nous a semblé au départ altérer davantage le discours par son interprétation et sa reconstruction inévitable, il nous est finalement apparu que les personnes interrogées se sentaient aussi, voire plus à l'aise dans certains cas, lorsqu'un interprète était présent. Les interprètes participant aux entretiens connaissaient les personnes sourdes pour qui ils/elles traduisaient les propos. Il ne s'agissait pas d'interprètes indépendants mais de membres des équipes pédagogiques des écoles où je me suis déplacée. Il m'a semblé que les personnes sourdes ne doutaient pas de la qualité de traduction des interprètes présents. Il m'est arrivé en France d'être prise à parti par un collègue sourd qui doutait de la qualité d'un interprète. Étant l'unique autre personne à connaître la LSF autour de la table de réunion, il me demandait de juger de la qualité de la traduction. Cet aspect révèle le souci pour les personnes sourdes de d'une retransmission « fidèlement » de leur discours, à l'oral et inversement[338]. Travailler avec le même interprète ou groupe d'interprètes permet d'instaurer une relation de confiance entre la personne sourde et l'interprète et de se rapprocher d'une relation d'égal à égal en terme de communication entre la personne sourde et son interlocuteur.

[338] Toute traduction, comme toute interprétation perd une partie du message dans la négociation, mais le souci des personnes rencontrées était celui de la *fidélité* du message transmis.

La transcription intégrale des entretiens effectués (mes interventions et celles de mes interlocuteurs) permet une analyse contextualisée des témoignages et révèle les représentations des parents entendants et des personnes sourdes adultes interrogées pour ce travail de recherche. Seuls les entretiens effectués auprès des parents entendants et des personnes sourdes sont analysés à l'aide de l'analyse de discours. En ce qui concerne les entretiens auprès des enseignants et personnels éducatifs aux États-Unis, ils concernent la phase didactique de notre étude et sont présentés et analysés comme un regard nouveau à l'usage des enseignants en France. Des propositions sont extraites des entretiens et ensuite analysées au regard d'une adaptation possible en France. Les objectifs de ces deux catégories d'entretiens ne sont pas les mêmes : si dans le premier cas, il s'agit de faire émerger les représentations et de comprendre les parcours de parents entendants et de personnes sourdes aujourd'hui adultes, dans le deuxième cas, il s'agit d'une mise en lumière concrète de différents modèles éducatifs et d'outils pédagogiques à travers les États-Unis, qui peuvent apporter un éclairage nouveau sur les pratiques éducatives et pédagogiques des enseignants accueillant des élèves sourds en France. Ainsi, à la diversité des contextes politiques et éducatifs aux États-Unis – niveau de classe observé, profils des élèves, diversité des politiques éducatives et du handicap à travers les états – s'ajoute la diversité des trames d'entretiens selon les types d'établissements – School for the d/Deaf, ordinary school, special education – qui rendent également difficile l'analyse textuelle par un logiciel statistique. Les entretiens ont été retranscrits en intégralité et permettent de dégager des pistes d'amélioration ou du moins de réflexion pour les modèles éducatifs en France. En ce qui concerne les entretiens menés auprès des parents entendants et des personnes sourdes en France, les analyses de discours et de contenu des témoignages recueillis ont été associées à une analyse lexicométrique préalable, à l'aide du logiciel Iramuteq.

8.2 Analyse lexicométrique des entretiens avec Iramuteq

La lexicométrie est définie par Lebart et Salem comme un « ensemble de méthodes permettant d'opérer des réorganisations formelles de la séquence textuelle et des analyses statistiques sur le vocabulaire d'un corpus de textes » (LEBART, SALEM, 1988 : 183). Destinée au départ à des corpus de texte volumineux, ne pouvant être traités manuellement, elle tend de plus en plus à être utilisée pour des corpus moins importants en complément ou en remplacement de l'analyse de contenu par exemple[339]. Ce complément par l'analyse

[339] https://presnumorg.hypotheses.org/187

lexicométrique permet de mieux comprendre la complexité, la variété des discours, le sens des mots et leurs relations au-delà de leurs fréquences, par la mise en lumière des représentations sociales issues des témoignages recueillis (RATINAUD, MARCHAND 2015). Le logiciel Iramuteq (interface de R pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires) est un logiciel lexicométrique libre construit par Pierre Ratinaud[340]. Le logiciel permet de faire des analyses statistiques sur des corpus texte et reproduit la méthode de classification ALCESTE, décrite par Max Reinert[341]. Cette méthode, qui vise au regroupement des cooccurrences d'un texte, cherche à capter les « mondes lexicaux » issus du corpus.

Les analyses lexicométriques que nous avons effectuées au chapitre « Analyse des entretiens auprès des parents entendants et des personnes sourdes »[342], s'appuient sur la méthode de la « classification hiérarchique montante descendante » (REINERT, 1983, 1990) qui propose entre autres des statistiques textuelles inférentielles à partir du test du chi2[343], des analyses de similitudes (ADS) qui schématisent les liens que les « formes » (les termes) entretiennent entre elles[344] et des dendrogrammes représentant les éléments proches sous la forme d'un « arbre hiérarchique ». Les analyses effectuées prennent appui sur ces trois composantes de la classification hiérarchique. Nous présentons ici la classification de Reinert permettant la création des dendrogrammes, qui découpent les entretiens par « classes » thématiques représentative associées au calcul du chi2. L'ADS, utilisée afin de permettre l'analyse des proximités de « formes » sera directement analysée au sein du chapitre des analyses[342], car effectuée à partir des classes révélées par le dendrogramme de la méthode Reinert et non en préalable à la classification hiérarchique.

8.2.1 Analyse lexicométrique structurelle : création des « classes » par la méthode Reinert

La classification Reinert permet de classer les formes dans des classes de formes regroupées selon leur indépendance mesurée par le chi2. Le chi2 est un test statistique permettant d'évaluer l'indépendance de deux variables. « Par exemple, en théorie il y a autant de chance d'obtenir "pile" que "face" au lancer d'une pièce de monnaie, en pratique il n'en est rien. Le chi2 mesure alors l'écart entre la distribution théorique (une chance sur 2) est celle observée à

[340] La présentation du logiciel dans ce chapitre est issue en très grande partie du site internet Iramuteq.org : http://www.iramuteq.org/documentation/html.
[341] http://journals.openedition.org/sociologie/312
[342] Cf. chapitre 9.1 : "Analyse des entretiens auprès des parents entendants et des personnes sourdes", p.290.
[343] Nous proposons une définition du test dans ce paragraphe.
[344] http://www.adjectif.net/spip/spip.php?breve662

la suite des lancements successifs »[345]. Nous prenons un exemple d'application du chi2 en sciences sociales afin de permettre la compréhension de son usage au sein de nos analyses : Imaginons que l'on a demandé à 290 hommes et 285 femmes leurs salaires[346].

Salaires	1000 à 2000€	2000 à 3000€	3000 à 4000€	4000 à 5000€	Total
Hommes	50	70	110	60	290
Femmes	80	75	100	30	285
Total	110	145	210	110	575

Tableau 21 : Explication Chi2 exemple salaire hommes-femmes

L'objectif du chi2 est de vérifier si les hommes et les femmes ont effectivement le même salaire (hypothèse nulle H0) ou si, au contraire, leurs salaires diffèrent. L'hypothèse nulle (H0) avance que connaître le sexe ne permet pas d'aider à deviner la tranche salariale d'un d'individu et inversement. Si l'hypothèse nulle est rejetée, alors on a une relation sexe-salaire qui indiquera ici que les femmes sont moins bien rémunérées. La « valeur-p »[347] donne la probabilité de validation de H0 - la probabilité de ne voir aucun lien entre les critères. Plus la valeur-p est petite, plus il y a un lien entre les critères (et donc pas d'indépendance). Le test du chi2 permet ainsi, dans Iramuteq, de révéler des proximités de formes et d'établir des « mondes lexicaux » par classes. L'analyse de nos entretiens à partir de la classification Reinert et de la lecture des formes associées par le test du chi2, permet de révéler ces « mondes lexicaux ».

La méthode Reinert est réalisée à partir d'un principe d'agrégation hiérarchique progressif montant et descendant. Le logiciel découpe au préalable le texte à étudier en unités de contexte élémentaires (u.c.e.), ou segments, de taille réduite.

> « Ces u.c.e. sont composées d'une ou plusieurs lignes de texte consécutives d'environ 200 caractères et terminées si possible par une ponctuation, sinon par un séparateur comme un blanc. Elles sont regroupées par concaténation en unités de contexte (u.c.) de telle sorte que ces u.c. contiennent un nombre minimal de formes analysables différentes. Ce nombre est calculé pour optimiser la stabilité des classifications. »[348].

Une fois le découpage des unités de contexte élémentaire effectué, « une classification descendante hiérarchique (à chaque pas, la classe la plus grande est divisée en deux) regroupe

[345] https://web.univ-pau.fr/RECHERCHE/SET/LAFFLY/docs_laffly/analyse_bivariee.pdf
[346] https://sites.google.com/site/rgraphiques/4--stat/test-du-ch2-khi2
[347] Cf. chapitre suivant, 8.2.1: "Analyse lexicométrique structurelle : création des « classes » par la méthode Reinert", p.263, où nous développons le principe de la valeur-p.
[348] http://journals.openedition.org/sociologie/312

ces unités de contexte en classes, ou mondes lexicaux (ROURE, REINERT, 1993 : 573) différenciés par la distribution de leur vocabulaire »[348]. Les *classes* ou *mondes lexicaux* sont mesurés par le chi2, qui relève les deux éléments les plus proches du texte. Les différents éléments cooccurrents sont regroupés pour former une classe d'énoncés significatifs. Cette *classe* a un poids particulier dans l'ensemble du corpus et ses différents éléments peuvent être soumis à un rapport chi2 pour déterminer leur dépendance leur indépendance aux autres. Nous présentons les différentes étapes du déchiffrage structurel de nos entretiens menés auprès des parents entendants par la méthode Reinert, afin de donner à voir le processus de classification, utilisé comme base de nos analyses :

8.2.2 Déchiffrage lexicométrique structurel des entretiens

Ce que Laurence Bardin nomme « déchiffrage structurel », dans son ouvrage *L'analyse de contenu* (1977), consiste en une procédure de compréhension « de l'intérieur de la parole » et rappelle selon l'auteure une certaine forme d'*empathie*, c'est-à-dire « d'immersion dans le monde subjectif d'autrui » (*Rogers*, dans BARDIN, 1977). Une des difficultés du déchiffrage structurel réside dans l'abstraction nécessaire, et de soi-même – bien que cet effort n'exclût pas l'intuition – et des entretiens précédents. Depuis la parution de l'ouvrage en 1977, différents logiciels d'analyse du discours ont vu le jour, permettant un déchiffrage structurel automatisé et rendant compte des différentes thématiques abordées dans nos entretiens. Cette approche statistique textuelle nous permet de constituer une première étape d'analyse lexicométrique, et ne vient pas remplacer le recours au corpus initial. Ce recours est nécessaire afin de rappeler le contexte dans lequel les propos sont tenus et l'organisation du discours, tous deux plus ou moins évacués par le logiciel (sans pour autant évacuer les éléments du discours qui ont trait à l'énonciation) et nécessitant alors un retour aux entretiens effectué systématiquement dans nos analyses. Nous présentons le déchiffrage structurel mis en place pour les entretiens menés auprès des parents entendants par la méthode Reinert et celui effectué pour personnes sourdes, en détaillant pour le premier, les étapes qui ont permis la création des classes et l'utilisation du logiciel pour l'analyse de nos entretiens.

8.2.2.1 Déchiffrage des entretiens auprès des parents

Le déchiffrage structurel à travers la méthode Reinert permet de rendre compte des *mondes lexicaux* présents dans les entretiens. Une fois les corpus introduits dans le logiciel (un corpus parents entendants et un corpus sourds introduits et analysés séparément, puis croisés dans le chapitre des analyses), le résultat de la classification Reinert est le suivant :

```
+-+-+-+-+-+-+-+-+-+
|i|R|a|M|u|T|e|Q| - Fri Feb  2 16:46:19 2018
+-+-+-+-+-+-+-+-+-+

Nombre de textes: 1988
Nombre de segments de texte: 3712
Nombre de formes: 5834
Nombre d'occurrences: 108970
Nombre de lemmes: 3720
Nombre de formes actives: 3330
Nombre de formes supplémentaires: 390
Nombre de formes actives avec une fréquence >= 3: 1467
Moyenne de formes par segment: 29.356142
Nombre de classes: 5
3428 segments classés sur 3712 (92.35%)

##############################
temps : 0h 0m 35s
##############################
```

Tableau 22 : Iramuteq Informations classification Reinert

L'algorithme a pu déterminer 5 classes et 92, 35 % des segments ont pu être classés ce qui démontre une très bonne qualité de l'analyse : « Une valeur inférieure à 60% pour les discours écrits indique une analyse trop limitée. Les discours oraux (moins homogènes) peuvent cependant être analysés avec un taux de classement autour de 60% ». La création des « classes » permet d'extraire les thématiques abordées de manière aléatoire dans chacun des entretiens, qui se retrouvent au sein du classement, cette fois de manière organisée :

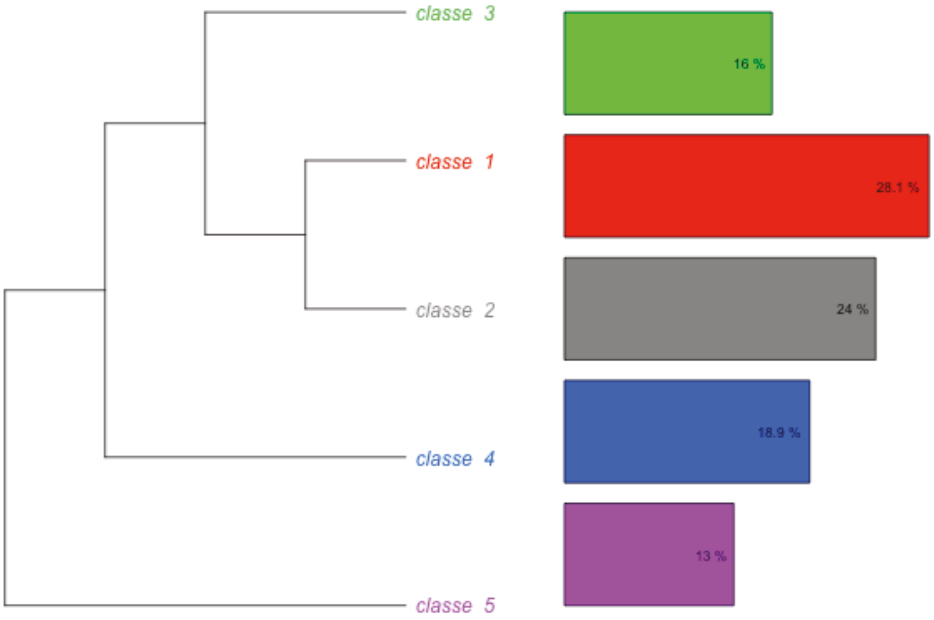


Tableau 23 : Iramuteq dendrogramme parents entendants méthode Reinert

Les pourcentages représentent la quantité d'information résumée pour chaque classe. La classe 3 regroupe 16% des données (sans les classes non retenues), la classe 1, 28,1%, la

classe 2, 24% et ainsi de suite. La somme de ces pourcentages est ainsi égale à 100%. Nous soulignons qu'une forme peut se retrouver dans plusieurs classes différentes. « Une classe est un regroupement de segments de texte qui contiennent des formes »[349]. Le graphique facilite le repérage des formes et leur degré de dépendance aux classes. L'onglet « profils » permet de comprendre le sens des classes extraites par le logiciel et reprend les pourcentages mentionnés dans le dendrogramme :

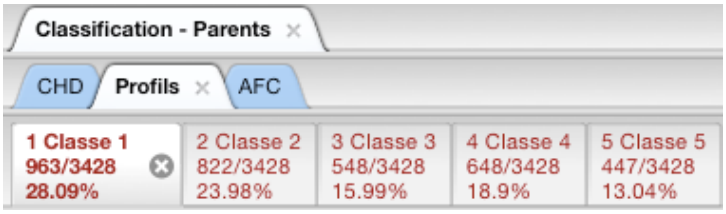


Figure 4 : Classification Parents Profils - Iramuteq

La classe 1 regroupe ainsi 963 segments sur les 3428 classés, soit (963/3428) 28,09% des segments classés. Le reste du corpus est de nouveau coupé en deux avec une nouvelle classe soumise à l'assemblage de deux éléments les plus proches et ainsi de suite : « à l'issue de cette étape, le problème se trouve ramené à celui de la classification de n-1 éléments. On agrège à nouveau les deux éléments les plus proches, et on réitère ce processus […] jusqu'à épuisement de l'ensemble des éléments » (LEBART, SALEM, 1994 : 113). Pour chacune des catégories d'entretiens – parents entendants et personnes sourdes adultes – nous avons extrait les classes, qui concernent différents thèmes abordés selon notre trame d'entretien. Après différentes phases de tests destinées à définir la pertinence de la précision des classes, nous avons limité le découpage des entretiens des parents à cinq classes thématiques et cinq classes pour les personnes sourdes. Affiner le découpage permet de créer de nouvelles sous-catégories, mais ne s'avère pas pertinent dans le cas de nos analyses, les cinq classes révélées correspondant aux thématiques de nos trames d'entretiens.

> « Le nombre maximum de classes créées peut être augmenté pour les corpus importants ou pour permettre d'obtenir des résultats différents. En effet, réaliser une classification est un processus de recherche itératif qui ne fournit pas toujours au premier essai des résultats pertinents. Modifier le nombre maximum de classes créées ou le nombre minimum de segments de texte par classe correspond à cette démarche de recherche par itération »[350].

[349] https://f-origin.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/2671/files/2016/04/Initiation_lexico_Iramuteq_Mars2017_v6.pdf
[350] https://f-origin.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/2671/files/2016/04/Initiation_lexico_Iramuteq_Mars2017_v6.pdf

Nous soulignons que mes interventions en tant qu'enquêtrice sont gardées dans l'analyse lexicométrique par Iramuteq afin de ne pas biaiser l'analyse et les contextes dans lesquels les propos des personnes interrogées sont tenus. En effet, les questions posées aux personnes interrogées ont été formulées selon un vocabulaire particulier, qui reflète mon registre lexical, associé à des représentations spécifiques et parfois repris par les personnes interrogées, bien que dans la mesure du possible, les termes employés par les personnes elles-mêmes aient été privilégiés pour formuler les questions suivantes et les relances. L'onglet « profils » permet également de détailler le sens des formes présentes au sein des classes du dendrogramme :

num	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p
0	110	171	64.33	116.98	nom	implant	< 0,0001

Tableau 24 : Iramuteq onglet "profils" 1 Méthode Reinert

Les données sont classées par num (numéros) qui correspondent à un classement décroissant par valeur du chi2. L' « effectif sous total » correspond au nombre de segments comprenant au moins une fois la forme. Par exemple, 110 segments de texte contiennent le mot « implant » dans la classe. L' « effectif total » correspond au nombre total de segments qui contiennent cette forme dans toutes les classes (y compris les classes éliminées lors de la classification). « Ces effectifs peuvent être différents de l'effectif de la forme si la forme apparait plusieurs fois dans un segment »[351]. Le pourcentage est calculé par le ratio effectif sous total sur effectif total, ici : 110/171 = 64,33%. Ceci ne veut pas dire que la forme « implant » est présente dans 64,33% des segments du corpus mais que 64,33% des segments contenant la forme « implant » sont associés à cette classe. En d'autres termes, la majorité des segments contenant la forme « implant » sont associés à cette classe.

La colonne « chi2 » donne le résultat du test de dépendance : plus le chi2 est élevé, plus l'hypothèse de dépendance entre la forme et la classe est vraisemblable. « Selon cette méthode, pour un risque d'erreur de 5% une valeur du chi2 théorique de 3,84 permet de valider la dépendance de deux variables. […] Un chi2 supérieur à 10, 827 fournit des résultats

[351] https://f-origin.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/2671/files/2016/04/Initiation_lexico_Iramuteq_Mars2017_v6.pdf

très fiables. ». Dans la classe que nous présentons, la classe 1 est associée significativement aux mots de numéro 0 (implant) à 205 (travailler) qui a un chi2 de 3,88.

Classification - Parents

CHD | Profils | AFC

1 Classe 1 963/3428 28.09%	2 Classe 2 822/3428 23.98%	3 Classe 3 548/3428 15.99%	4 Classe 4 648/3428 18.9%	5 Classe 5 447/3428 13.04%

num	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p
0	110	171	64.33	116.98	nom	implant	< 0,0001
1	56	92	60.87	50.28	nom	appareil	< 0,0001
2	72	131	54.96	48.68	ver	entendre	< 0,0001
3	115	243	47.33	47.89	nom	chose	< 0,0001
4	206	505	40.79	47.29	ver	aller	< 0,0001
5	52	85	61.18	47.23	nom	jour	< 0,0001
6	95	194	48.97	44.37	ver	mettre	< 0,0001

Tableau 25 : Iramuteq onglet "profils" 2 Méthode Reinert

La forme « devenir », au rang 206 avec un chi2 de 3,82 n'est pas associée significativement à cette classe (Iramuteq fait apparaître NS (Non Significatif) à coté de la valeur « p » pour cette forme) :

CHD | Profils | AFC

1 Classe 1 963/3428 28.09%	2 Classe 2 822/3428 23.98%	3 Classe 3 548/3428 15.99%	4 Classe 4 648/3428 18.9%	5 Classe 5 447/3428 13.04%

num	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p
201	3	4	75.0	4.36	ver	accélérer	0.03674
202	9	18	50.0	4.3	ver	ouvrir	0.03812
203	9	18	50.0	4.3	adv	vachem...	0.03812
204	7	13	53.85	4.28	ver	terminer	0.03845
205	27	70	38.57	3.88	ver	travailler	0.04872
206	8	16	50.0	3.82	ver	devenir	NS (0.05...
207	6	11	54.55	3.82	nom	jeu	NS (0.05...
208	6	11	54.55	3.82	nom	fur_et_à...	NS (0.05...

Tableau 26 : Iramuteq onglet "profils" 3 Méthode Reinert

La valeur « p » est la probabilité : le risque que le test de dépendance du Chi2 soit faux : plus il est bas, plus la marge d'erreur du test de dépendance est faible. « Retenir une valeur « p » à 5% est un postulat qui dépend aussi du contexte d'interprétation. Dans une étude sur la perception des effets d'un médicament, le risque toléré ne sera pas le même que pour l'analyse d'un discours par exemple »[351]. Ce tableau, extrait à partir de la classification Reinert fournit la liste des mots significativement associés à cette classe selon la valeur du chi2, de façon plus précise que les dendrogrammes.

L'Analyse factorielle des correspondances (AFC), effectuée ensuite à partir du lexique de chaque classe rend compte des liens et des distances entre les différentes thématiques abordées. Cette méthode statistique mise au point par Jean-Paul Benzécri à l'Université de Rennes 1, permet d'étudier l'association entre deux variables qualitatives. L'objectif de l'Analyse Factorielle des Correspondances consiste à réduire à deux dimensions un espace de multiples dimensions, afin d'en avoir une meilleure lisibilité (PROST, 1974) et à représenter un maximum de l'inertie totale sur le premier axe factoriel, un maximum de l'inertie résiduelle sur le second axe, et ainsi de suite jusqu'à la dernière dimension (BENZÉCRI, 1982). Le premier axe d'inertie oppose les points, c'est-à-dire les lignes du tableau ayant les plus grandes distances ou « différences ». La première valeur propre d'inertie, (associée à ce premier axe) mesure la quantité d'information présente le long de cet axe, c'est-à-dire dans cette opposition. On analyse ainsi les différents axes, en reconstituant progressivement la totalité des données (*Ibid.*). L'AFC permet de synthétiser l'information et facilite ainsi son interprétation. Les formes sont colorées selon les classes révélées précédemment et est généralement réalisée après une classification de Reinert dans Iramuteq[351]. L'interprétation de l'AFC se fait, dans un premier temps, en interprétant les axes par des données opposées. La représentation par « classes » plutôt que par « nuage de mots » permet d'en simplifier ici la présentation, mais est analysée à partir de sa représentation en « nuages de mots » dans le chapitre d'analyses[352].

[352] Cf. chapitre 9.1 : "Analyse des entretiens auprès des parents entendants et des personnes sourdes", p.290.

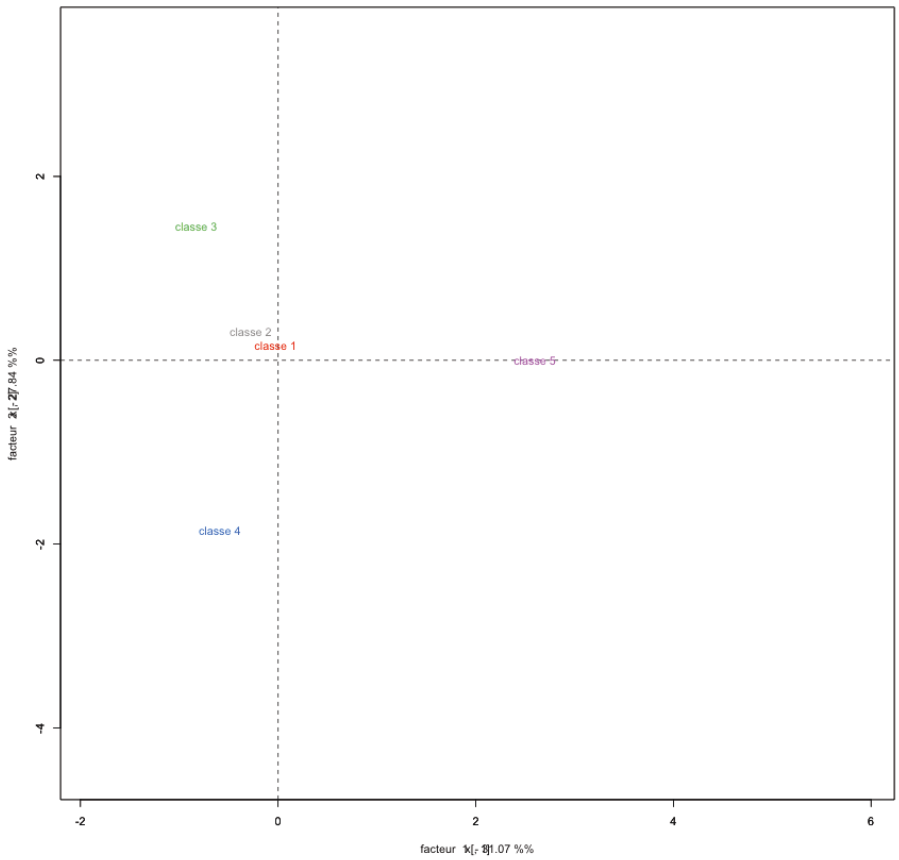


Figure 5 : Analyse factorielle des correspondances par classe - entretiens parents entendants

Dans le cas des entretiens menés auprès des parents entendants, l'axe vertical oppose les classes 4, 3 et 2 à la classe 5. L'axe horizontal oppose les classes 3, 2 et 1 à la classe 4. « Ces oppositions permettent de nommer les axes »[351], donnent à voir les proximités et les distances dans le discours des enquêtés et traduisent en partie les intitulés formulés au sein des différentes classes d'entretien, dans le dendrogramme présenté plus haut. Dans cette AFC, sont présentés de manière claire la proximité entre les classes 1 et 2, relatives aux choix de communication et au fonctionnement de l'implant. Ces deux classes se croisent très nettement et l'AFC permet de révéler leur caractère *pivot* entre les trois autres thématiques abordées. En effet, leur présence sur l'axe horizontal et vertical montre que c'est à partir de ces deux classes que se regroupent les trois autres. Les classes 3 et 4, relatives à la communication et à la scolarisation, bien qu'apparemment très éloignées, partagent un lexique commun, se situant du même côté de l'axe vertical. Enfin, l'AFC donne à voir la distance lexicale de la thématique autour du dépistage et du diagnostic de surdité de la classe 5, qui apparaît cependant en lien avec les classes pivots 1 et 2, par son inscription dans l'axe exact horizontal. Ce premier découpage des entretiens par classes, à l'aide de la méthode Reinert, est utilisé comme base de nos analyses au chapitre « Analyse des entretiens auprès des parents

entendants et des personnes sourdes »[353] et est ensuite complété par une analyse des similitudes à partir des classes révélées par la classification Reinert, que nous présentons directement au sein du chapitre d'analyses. À la suite de l'ADS, une analyse qualitative des classes et formes révélées par Iramuteq est effectuée pour chacune des catégories d'entretiens, à partir des thématiques et des représentations extraites.

Nous proposons le même déchiffrage structurel pour les entretiens menés auprès des adultes sourds, sans toutefois mettre en lumière les différentes étapes comme nous l'avons fait dans ce chapitre. Le déchiffrage structurel permet ainsi de rendre compte des classes de chaque catégorie d'entretien et de comprendre les intitulés et les découpages qui ont mené aux analyses d'entretien que nous présentons dans notre chapitre d'analyses.

8.2.2.2 Déchiffrage des entretiens auprès des personnes sourdes adultes

En ce qui concerne les entretiens menés auprès des personnes sourdes, l'insertion du corpus donne à voir les informations suivantes :

```
+-+-+-+-+-+-+-+-+-+
|i|R|a|M|u|T|e|Q| - Fri Feb  2 19:41:36 2018
+-+-+-+-+-+-+-+-+-+

Nombre de textes: 715
Nombre de segments de texte: 1364
Nombre de formes: 3501
Nombre d'occurrences: 40453
Nombre de lemmes: 2247
Nombre de formes actives: 1926
Nombre de formes supplémentaires: 321
Nombre de formes actives avec une fréquence >= 3: 793
Moyenne de formes par segment: 29.657625
Nombre de classes: 5
1149 segments classés sur 1364 (84.24%)

############################
temps : 0h 0m 13s
############################
```

Tableau 27 : Iramuteq informations classification Reinert

L'algorithme a pu déterminer 5 classes et 84,24 % des segments ont pu être classés ce qui démontre ici encore, une très bonne qualité de l'analyse. Les classes sont découpées comme suit (bien qu'il soit possible d'affiner les entretiens en sous-thèmes additionnels) :

[353] Cf. chapitre 9.1 : "Analyse des entretiens auprès des parents entendants et des personnes sourdes", p.290.

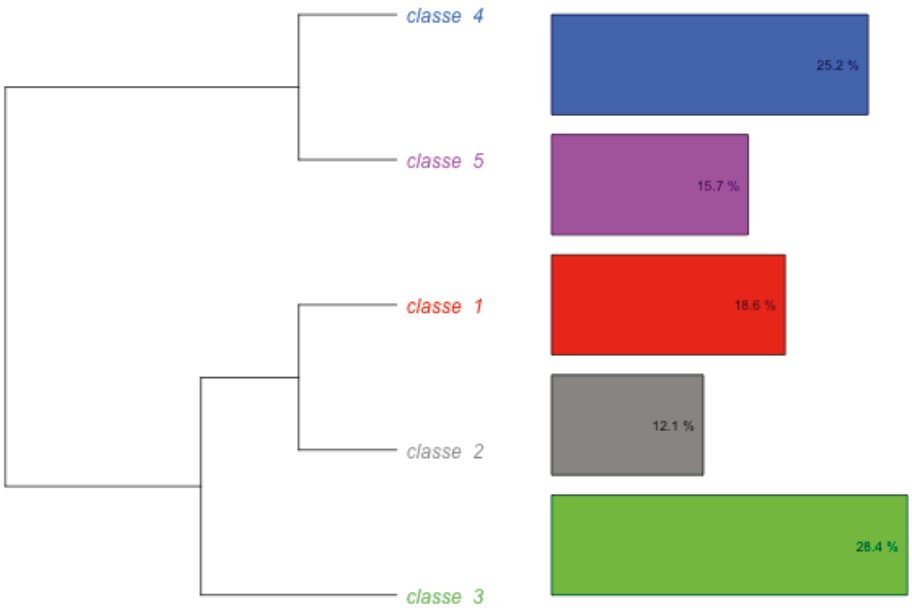


Tableau 28 : Iramuteq Dendrogramme personnes sourdes méthode Reinert

Les données de chacune des classes, présentes dans l'onglet « profils » révèlent que pour la forme « implant », présente au sein de la classe 1, le chi2 s'élève à 188.84, ce qui démontre une dépendance très forte entre la classe et cette forme :

Classification - Parents | Classification - Sourds

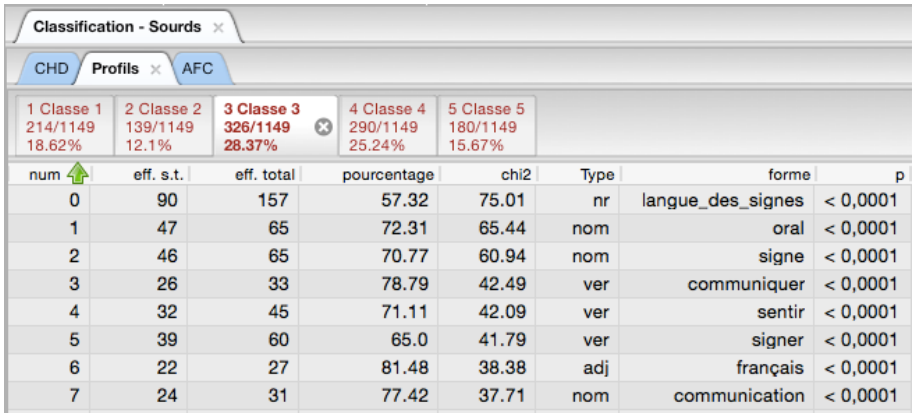
CHD | Profils | AFC

1 Classe 1 214/1149 18.62%	2 Classe 2 139/1149 12.1%	3 Classe 3 326/1149 28.37%	4 Classe 4 290/1149 25.24%	5 Classe 5 180/1149 15.67%

num	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p
0	54	65	83.08	188.84	nom	implant	< 0,0001
1	74	131	56.49	139.86	nom	enfant	< 0,0001
2	33	43	76.74	99.56	ver	implanter	< 0,0001
3	20	23	86.96	72.3	ver	disparaître	< 0,0001
4	40	81	49.38	54.4	nom	parent	< 0,0001
5	20	34	58.82	37.36	nom	médecin	< 0,0001
6	31	66	46.97	37.12	ver	penser	< 0,0001
7	14	20	70.0	35.45	nr	orl	< 0,0001
8	8	9	88.89	29.55	nom	avis	< 0,0001
9	8	9	88.89	29.55	nr	implant_cochléaire	< 0,0001
10	9	11	81.82	29.26	nom	risque	< 0,0001
11	9	12	75.0	25.43	ver	fonctionner	< 0,0001
12	8	10	80.0	25.07	ver	marcher	< 0,0001
13	8	10	80.0	25.07	nom	avenir	< 0,0001
14	13	22	59.09	24.23	nom	question	< 0,0001
15	12	20	60.0	22.99	ver	proposer	< 0,0001
16	5	5	100.0	21.94	nom	limite	< 0,0001
17	5	5	100.0	21.94	nom	santé	< 0,0001
18	7	9	77.78	20.94	nom	développement	< 0,0001
19	6	7	85.71	20.92	nom	prix	< 0,0001
20	6	7	85.71	20.92	nom	loi	< 0,0001
21	13	24	54.17	20.43	ver	refuser	< 0,0001
101	3	6	50.0	3.92	nom	rôle	0.04778
102	3	6	50.0	3.92	nom	recherche	0.04778
103	3	6	50.0	3.92	ver	concerner	0.04778
104	6	16	37.5	3.81	nom	appareil	NS (0.05...
105	38	157	24.2	3.73	nr	langue_des_signes	NS (0.05...

Figure 6 : Iramuteq déchiffrage structurel - profil classe 1 - entretiens personnes sourdes

La classe 1 des entretiens menés auprès des personnes sourdes adultes est associées significativement aux formes de numéro 0 (implant) à 103 (concerner). Nous notons que la forme « langue des signes », présente au numéro 105, est considérée « non significative » au sein de cette classe, ce qui révèle, comme le montrent les analyses effectuées[353], la distance dans le discours entre le thème de l'*implant* et celui de la *langue des signes*, qui est par contre le terme le plus significatif de la classe 3 :


Classification - Sourds

CHD | Profils | AFC

1 Classe 1 214/1149 18.62% | 2 Classe 2 139/1149 12.1% | 3 Classe 3 326/1149 28.37% | 4 Classe 4 290/1149 25.24% | 5 Classe 5 180/1149 15.67%

num	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p
0	90	157	57.32	75.01	nr	langue_des_signes	< 0,0001
1	47	65	72.31	65.44	nom	oral	< 0,0001
2	46	65	70.77	60.94	nom	signe	< 0,0001
3	26	33	78.79	42.49	ver	communiquer	< 0,0001
4	32	45	71.11	42.09	ver	sentir	< 0,0001
5	39	60	65.0	41.79	ver	signer	< 0,0001
6	22	27	81.48	38.38	adj	français	< 0,0001
7	24	31	77.42	37.71	nom	communication	< 0,0001

Figure 7 : Iramuteq déchiffrage structurel - profil classe 3 - entretiens personnes sourdes

L'AFC par classe montre que si les discours autour de l'implant (classe 1) et de la langue des signes (classe 3) sont révélés distants à travers leur classification, des similitudes[354] apparaissent néanmoins par leur regroupement du même côté de l'axe vertical du graphique. Ainsi, l'axe vertical de l'AFC oppose les classes 1, 2 et 3 aux classes 4 et 5. Sur l'axe horizontal, les classes 1, 2 et 4 s'opposent aux classes 3 et 5.

[354] Nous analysons ces similitudes au chapitre 9.1 : « Analyse des entretiens auprès des parents entendants et des personnes sourdes », p.290.

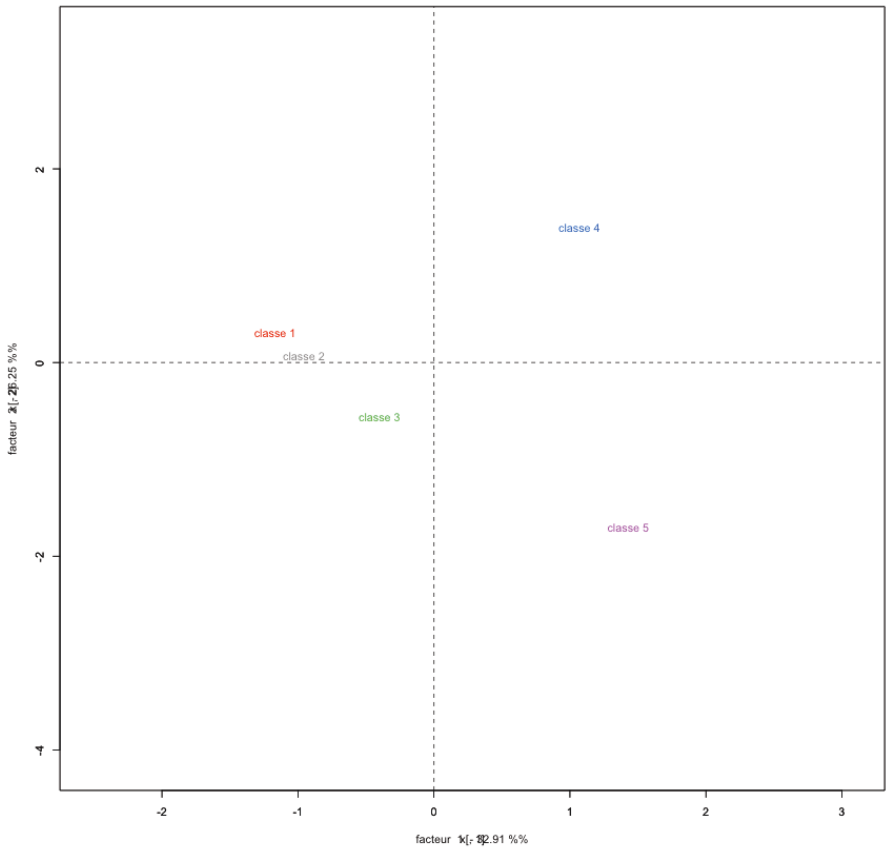


Figure 8 : Analyse factorielle des correspondances - Entretiens personnes sourdes

Ce déchiffrage structurel des classes par la méthode Reinert nous permet d'engager les analyses effectuées au chapitre : « Analyse des entretiens auprès des parents entendants et des personnes sourdes ». L'ADS, que nous présentons directement au sein du chapitre d'analyses, dégage, à la suite du déchiffrage, les liens et les distances entre les termes principaux de chacune des classes et de préciser l'orientation des discours des personnes interrogées. À la suite de ces analyses lexicométriques, nous proposons une analyse de discours et de contenu, dont nous présentons certaines des orientations et spécificités dans le chapitre suivant.

8.3 Analyse de contenu et de discours des entretiens

L'analyse des entretiens de cette recherche a été mené à partir d'un choix d'outils que nous avons jugés les plus appropriés aux objectifs descriptifs et repose en ce sens sur analyse *éclectique*, pour reprendre les termes de Kerbrat-Orecchioni (2005), et non sur l'appartenance à un courant déterminé dans lequel tout notre travail d'analyse serait inscrit. Dominique Maingueneau souligne dans *l'Analyse du discours et ses frontières* (2005) que l'étiquette « Analyse du discours » recouvre dans le monde entier des travaux d'inspirations très différentes et reste extrêmement diversifiée. Nous avons cherché à suivre des approches qui

constituent pour nous des références en termes d'analyse des discours et s'avèrent éclairantes pour notre étude. Comme le souligne Laurence Bardin, l'analyse de contenu – et nous élargissons son propos à l'analyse de discours en général – n'est pas *un* instrument mais un éventail d'outils, et même plus précisément un outil marqué par une grande disparité dans les formes et adaptable à un champ d'application très étendu : les communications (BARDIN, 2013 : 35). Dans la logique de cette démarche en *éventail*, nous prenons appui sur des travaux d'analyse de discours dont nous développons les grands axes à la suite de ce paragraphe : l'Analyse de contenu de Laurence Bardin (2013) et Roger Mucchielli (1974), le Discours-en-interaction développé par Catherine Kerbrat-Orecchioni (2005), l'ethnographie des communications de Dell Hymes (1962), la sociologie interactionnelle de Gumperz (1989), entre autres. Un passage de l'ouvrage de Catherine Kerbrat-Orecchioni (2005) citant Geneviève-Dominique de Salins en 1988 permet d'argumenter notre choix d'analyse :

> « "Tout clairement, j'avoue me sentir plus franchement à l'aise dans une démarche qui va du terrain d'observation à des données théoriques variées que je m'autorise à choisir librement selon l'objet et le résultat de mes investigations […] Il ne me semble pas judicieux de contraindre, bon gré mal gré, mon corpus d'observation à se soumettre à une grille précise – ce qui peut paraître fort peu scientifique, mais à quoi bon s'évertuer, par respect ou par foi en une scientificité, à martyriser un corpus pour le forcer à satisfaire aux lois d'une théorie choisie parmi d'autres ?" Notre ambition est du même ordre : il ne s'agit ni d'appliquer un modèle fourni clef en main, ni d'en proposer un nouveau (il y a suffisamment à faire avec ceux qui existent sur un marché où l'offre est aujourd'hui abondante), et encore moins une "théorie intégrée" des conversations. Il s'agit simplement de procéder à l'exploration d'un certain nombre d'aspects du fonctionnement du discours-en-interaction, avec les moyens du bord, c'est-à-dire en exploitant les ressources disponibles et les outils qui me semblent les plus efficaces pour en traiter, parfois au prix d'un remodelage plus ou moins conséquent. » (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005 : 23).

8.3.1 Analyse de contenu, Laurence Bardin (2013)

Il convient avant même d'entamer une description de l'analyse de contenu par Laurence Bardin de préciser que « l'analyse de contenu ne se limite pas au contenu, mais prend en compte le "contenant". L'analyse de contenu peut être une analyse des "signifiés" (ex : l'analyse thématique) mais elle peut être aussi une analyse des "signifiants" (analyse lexicale, analyse des procédés). » (BARDIN, 2013 : 39).

L'illusion *de la transparence* des faits sociaux incite à redoubler d'attention quant au cadre d'analyse que nous souhaitons développer dans ce travail de recherche. Il s'agit en effet selon Laurence Bardin de « se "faire méfiant" à l'égard des prénotions, lutter contre l'évidence du savoir subjectif, détruire l'intuition au profit du "construit", repousser la tentation de la

sociologie naïve qui croit pouvoir saisir intuitivement les significations des acteurs sociaux mais n'atteint que la projection de sa propre subjectivité » (BARDIN, 2013 : 31). S'affranchir des prénotions et chercher à construire un cadre d'analyse scientifique implique également de comprendre l'outil, c'est-à-dire comme le souligne Laurence Bardin, « ne pas succomber à la magie des instruments méthodologiques en oubliant le pourquoi de leur usage » (*Ibid.*). Les méthodes d'analyses de contenu sont extrêmement variées et constituent parfois un ensemble disparate de techniques (HENRI, MOSCOVICI, 1968), il est donc impératif de comprendre et savoir utiliser les différents outils à notre disposition. Une des difficultés réside dans l'affranchissement des intuitions qui nous poussent à observer certains phénomènes plutôt que d'autres. L'analyse de contenu nécessite d'éliminer la subjectivité du chercheur et donc le recours à l'intuition ou aux « impressions personnelles » (MUCCHIELLI, 1974 : 17). Deux fonctions essentielles sont à retenir dans l'analyse de contenu : La première concerne la *fonction heuristique* de l'analyse de contenu qui enrichit le tâtonnement exploratoire et accroît la propension à la découverte (BARDIN, 2013 : 33). La seconde, qui nous intéresse particulièrement dans le cadre de nos analyses concerne la fonction d'*administration de la preuve* : « Des hypothèses sous forme de questions ou d'affirmations provisoires servant de lignes directrices feront appel à la méthode d'analyse systématique pour se voir vérifier dans le sens d'une confirmation ou d'une infirmation. » (BARDIN, 2013 : 33). Cette fonction d' « administration de la preuve » et sa mise en application par la formulation d'hypothèses provisoires nous permet de nous affranchir des impressions personnelles et intuitions qui constituent à notre sens le biais le plus important et le plus difficile à évacuer dans le cadre de nos analyses. En effet, nos entretiens, bien que semi-directifs - donc laissant une liberté plus grande aux personnes interrogées de prise en main de l'entretien - ont été établis selon une trame de thématiques que nous avons décidé d'aborder et qui ont été établies au préalable. Il ne s'agit pas de questions mais de thématiques ouvertes qui laissent la place à l'émergence de nouvelles thématiques par la prise de parole des enquêtés et qui permettent en ce sens de ne pas orienter l'entretien en fonction des hypothèses du chercheur. Néanmoins, organiser des thématiques et en faire part aux personnes enquêtés constitue une orientation inévitable qui peut se traduire par une analyse également orientée. La fonction d'administration de la preuve nous semble permettre une honnêteté scientifique face à l'impossible effacement des intuitions ; les hypothèses sont exposées clairement et non dissimulées sous une prétendue absence d'intuitions ou d'impressions personnelles pourtant souvent vantées pour une analyse de contenu scientifiquement valable, et sont confirmées ou infirmées par les outils d'analyse de discours à notre disposition.

8.3.1.1 L'analyse de contenu au service d'un corpus d'entretiens semi-directifs

La principale difficulté de l'analyse d'entretiens réside dans le paradoxe de la singularité individuelle et de la synthèse d'une masse de données discursives. Comment parvenir à analyser de manière globale, un nombre important d'entretiens singuliers caractérisés par leur unicité ? Si le recours à une analyse de contenu *classique* par classement thématique apparaît adapté, « en fin de parcours, un laminage laissera dans l'ombre une partie de la richesse d'information propre à ce type d'investigation » (BARDIN, 2013 : 95). Sans renoncer à ce type d'analyse qui permet de mettre à jour les constances, les ressemblances, les régularités, il convient selon Laurence Bardin de la compléter par un *déchiffrage structurel* entretien par entretien. Le déchiffrage structurel nécessite un effort de la part de l'analyste qui doit faire abstraction de ses *a priori* personnels et ne pas se laisser orienter ou *contaminer* par les résultats de déchiffrages antérieurs. Nous développons ici certains des aspects proposés par Laurence Bardin que nous appliquons à notre analyse d'entretiens.

a) *Analyse thématique* – Il s'agira de découper le texte en un certain nombre de thématiques principales, qui existent par le cadrage de notre trame d'entretien[355], mais qui demandent à être vérifiées et ajustées en conséquence. Dans le cadre des entretiens menés auprès des parents entendants par exemple : dépistage / annonce de la surdité / information / « choix » de communication / « choix » de scolarisation. Il est possible d'affiner ces thèmes en sous-thèmes si besoin. Par exemple au thème *annonce de la surdité* peuvent être associés les sous-thèmes : lieu de l'annonce / ressenti / suivi.

b) *Caractéristiques associées au thème central* – En centrant ensuite davantage sur le thème central de l'entretien, il est possible d'extraire les significations associées à la surdité dans l'esprit des parents. On obtiendra ainsi les représentations liées à la surdité en général pour les parents, et à celle plus particulière de leur enfant.

c) *Analyse des oppositions* – Il s'agira de retrouver le schéma des oppositions de l'entretien qui offre un nouvel angle d'analyse en opposant par exemple les sourds et les entendants / la communication orale et la communication signée / les classes dites ordinaires et les classes spécialisées…

[355] Nous présentons les différentes trames d'entretiens au chapitre suivant 7.1.1.1 : "Trame d'entretien Parents entendants", p229, et : "", p..

d) *L'ossature de l'entretien* – Les différentes étapes présentées permettent de dégager les thématiques latentes de l'entretien et de réorganiser l'énoncé pour comprendre les représentations parfois non conscientes des personnes enquêtées. Une fois les entretiens analysés un à un au prisme de ces approches, la comparaison des analyses d'entretiens permet d'obtenir les représentations partagées des parents entendants interrogés par rapport à la surdité, la surdité de leur enfant, l'accompagnement proposé, les « choix » à effectuer tout au long de leur parcours de parents d'enfant sourd.

Cette structure d'analyse à deux niveaux (le premier niveau concerne l'analyse individuelle des entretiens, le second concerne la mise en commun des analyses individuelles pour une analyse globale) permet d'entrer de manière approfondie dans le discours des personnes interrogées, sans compromettre l'analyse par une orientation dirigée par nos intuitions et impressions personnelles. Nous prenons appui sur différents travaux menés dans le champ de l'analyse de discours pour affiner le modèle de notre analyse.

8.3.2 Discours-en-interaction, Catherine Kerbrat-Orecchioni (2005)

Dans *Le discours en interaction* (2005), Catherine Kerbrat-Orecchioni propose d'explorer le fonctionnement du discours en train de se faire par différentes approches et outils méthodologiques. La question de la langue de l'interaction est capitale dans nos analyses puisque plusieurs langues sont parfois en jeu dans les entretiens menés. Catherine Kerbrat-Orecchioni rappelle les apports de la sociolinguistique pour comprendre les *situations de contact* où les interlocuteurs ne partagent pas la même langue et négocient la langue de l'interaction. Nous pensons particulièrement ici aux entretiens menés en langue des signes française où le recours à un interprète n'a pas été nécessaire (contrairement aux entretiens menés en langue des signes américaine où un interprète ASL – anglais était présent).

Pour ces entretiens, nous avons laissé le choix aux personnes sourdes interrogées de s'exprimer par la langue ou le mode de communication qu'elles souhaitaient. La question n'a pas été posée aux enquêtés : l'échange précédant l'entretien instaurait la langue de communication qui allait être celle de l'entretien enregistré, dans le cas de tous nos entretiens, la langue des signes. Néanmoins, il est apparu dans plusieurs cas que la plupart des personnes interrogées commençaient l'entretien en langue des signes avec un appui de la parole, que nous analysons comme une aide à la communication m'étant adressée. Catherine Kerbrat-Orecchioni écrit à ce propos : « [les locuteurs] peuvent adopter un système commun

qu'ils conserveront tout au long de l'échange (langue de l'un d'entre eux, le locuteur natif se voyant *ipso facto* favorisé dans l'interaction par rapport au locuteur non natif […]) » (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005 : 110). Afin de rétablir un équilibre dans la langue utilisée, certaines personnes sourdes interrogées accompagnaient leur discours signé d'oral-vocal pour m'apporter des informations supplémentaires ou peut-être par habitude de communiquer avec des personnes entendantes ne connaissant pas la langue des signes dans leur environnement professionnel, par exemple. Cette utilisation simultanée de la langue des signes française et du français oral-vocal est très visible au départ de certains entretiens et s'estompe au fur et à mesure que l'échange s'intensifie. Cette négociation dans la langue utilisée nécessite d'être mise en lumière et analysée pour comprendre les enjeux symboliques inhérents à ces phénomènes : « les négociations à ce sujet sont d'autant plus fréquentes, et parfois laborieuses qu'elles sont lourdes d'enjeux symboliques : à travers la langue retenue, c'est toujours l'identité des interlocuteurs qui se joue, ainsi que le "rapport de places". » (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005 : 110).

La notion de négociation renvoie ici à une négociation dans l'interaction et peut ne pas concerner uniquement le choix de la langue, mais plus particulièrement dans nos entretiens l'alternance des tours de paroles, ou les thèmes traités. Les négociations conversationnelles sont polymorphes, elle concernent « tout processus interactionnel susceptible d'apparaître dès lors qu'un différend surgit entre les interactants concernant tel ou tel aspect du fonctionnement de l'interaction, et ayant pour finalité de résorber ce différend afin de permettre la poursuite de l'échange » (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005 : 103). En effet, et cela concerne tous les « types » d'entretiens menés (langue des signes française, français oral, anglais, american sign language…), la négociation interactionnelle peut prendre la forme d'une réponse extrêmement courte à une demande de développement sur une thématique telle que l'annonce du diagnostic de surdité et le ressenti des parents ou l'accompagnement des professionnels. Face à cette réponse, il nous est arrivé, lorsqu'il nous semblait possible de le faire, de négocier l'interaction par une relance afin d'amener les parents interrogés à développer plus largement leur ressenti ; il apparaît également parfois que la thématique abordée soit refusée par les personnes interrogées qui ne verbalisent pas ce refus, mais le signifient par une réponse très courte ne demandant pas à être relancée.

Nous nous tournons également vers les travaux de Véronique Traverso en analyse conversationnelle pour appuyer notre modèle d'analyse et insister sur ce que les marques du discours reflètent dans les échanges.

8.3.3 Analyse conversationnelle, Véronique Traverso [1999] (2013)

Les entretiens menés pour cette recherche sont dits semi-directifs, c'est-à-dire constitués à partir d'une trame de thématiques à aborder, mais sans que des questions précises aient été formulées. Véronique Traverso développe les enjeux de l'approche thématique de l'interaction dans son ouvrage *L'analyse des conversations* (2013). Elle y distingue les types de construction et d'évolution thématique en opposant la *discontinuité* (ou "transition avec frontière"), avec les procédures de clôture ou de rupture des thèmes suivies de propositions de thèmes nouveaux, et la *continuité* (ou "transition progressive") avec les procédures de ratification et de glissements. Dans nos entretiens, le passage à un nouveau thème peut s'exprimer de manière explicite et *discontinue* par une intervention de ma part, ou de manière plus implicite et *continue*. Dans le cas de nos entretiens, la thématique de la rééducation orthophonique qu'implique l'implantation est généralement suivie d'une intervention de ma part pour engager une discussion à propos de l'usage de la langue des signes par les parents et son rôle comme en témoigne cet extrait où la transition s'effectue de manière continue grâce à l'introduction par la personne de l'aspect « visuel » de la stimulation :

> F5-713 : les rendez-vous / les séances et la stimulation à la maison que moi je voulais faire absolument à fond ↓
>
> E : stimulation orale ↑
>
> F5 : oui ↓ stimulation orale et visuelle au début ↓ même au début de l'implant ils n'entendent pas grand chose ↓ il y a tout à développer donc il y avait beaucoup de supports visuels / des petits livres d'images ↓ à chaque fois on disait le mot / on mettait le signe / on était pas encore au code on mettait le signe par dessus ↓ beaucoup de jeu / beaucoup d'expression / beaucoup de modulation ↓ moi tout ça ça me paraissait essentiel que ce soit quand même / enfin je ne me voyais pas confier ça à quelqu'un d'autre ou que aux professionnels ↓ pour moi il y avait l'intervention des professionnels de Kerveiza que j'ai trouvée super mais il y avait vraiment la partie en famille qui était hyper importante ↓ on a décidé avec son papa que j'allais / que c'est moi qui allait réduire mon temps de travail et que j'allais m'y consacrer ↓
>
> E : quel rôle ça a pu jouer la langue des signes / même si aujourd'hui elle ne l'utilise pas beaucoup ↑ (F5, 2016 : 16).

Ces transitions marquent la clôture d'un thème – ici la rééducation orthophonique – mais sont effectuées d'un accord commun avec la personne interrogée qui introduit le thème des « supports visuels », qui me permettent d'orienter la discussion autour de la langue des signes : « un thème ne peut être clos, introduit, poursuivi, développé ou dévié que de façon coordonnée entre les participants » (TRAVERSO, 2013 : 38).

8.3.3.1 La discontinuité thématique

En ce qui concerne la *discontinuité thématique*, trois phénomènes peuvent être observés et analysés selon Véronique Traverso.

- Le premier qu'elle intitule *clôture de thème* « consiste, pour les interlocuteurs, à se mettre d'accord sur la fin du thème en cours et elle s'accompagne le plus souvent de la proposition d'un nouveau thème » (TRAVERSO, 2013 : 39). Deux manières de clore la thématique : la *clôture explicite* peut comporter une *pré-clôture* (« avez-vous quelque chose à ajouter avant que nous continuions l'entretien ? ») avant la clôture (« je souhaiterais maintenant vous interroger sur… »), et l'introduction du thème suivant ; la *clôture implicite* met en œuvre plusieurs procédés comme par exemple l'inachèvement des interventions, s'accompagnant parfois d'une « augmentation des silences et des pauses qui ralentissent le rythme des échanges » (*Ibid.*).
- La *rupture de thème* correspond généralement à des changements soudains du thème qui peuvent être liés au contexte. L'auteur expose une situation qui s'est réellement présentée au cours de nos entretiens où « le chat saute sur les genoux d'un visiteur », en locuteur sur nos genoux. Cet évènement créé une rupture dans l'interaction et donc dans le thème abordé puisque la personne s'excuse et me pose des questions sur ma relation aux chats avant de revenir à la conversation initiale par des hésitations et un effort pour retrouver le fil de l'échange. L'investissement de départ de la personne interrogée dans la conversation laisse place à un retour plus *léger* et détendu à la conversation qui nécessite un retour de ma part sur les dernières phrases prononcées avant la rupture du thème.
- En ce qui concerne la *proposition de thème*, il peut s'agir d'une proposition *explicite* ou *implicite*. La proposition explicite peut se réaliser à travers un acte de proposition (« je propose qu'on parle de… »), ou par une question alternative (« est-ce que vous souhaitez qu'on parle plutôt de… ou de… pour commencer ? »). La proposition implicite caractérisée par un question ou une requête engageant un thème est moins perceptible dans le cas de nos entretiens puisqu'il est établi par la nature même de l'entretien que la personne qui interroge est également celle qui propose les thèmes, de manière généralement explicite, bien que certains thèmes soient volontairement abordés de manière à *glisser* vers d'autres thèmes plus sensibles. Il est arrivé dans le cadre de nos entretiens que les personnes interrogées posent à leur tour des questions ou engagent un thème précis sur mon rapport à la

surdité, aux sourds, aux langues afin d'illustrer (dans le cas de certaines personnes sourdes interrogées) un propos parfois généralisant sur les entendants (« qu'en pensez-vous ? », « voilà ce que pensent les entendants »), comme en témoigne ce passage d'un entretien mené auprès de Corentin, en langue des signes :

PSA-432 : il faut proposer la LSF mais il faut surtout montrer en détail ce que c'est / pourquoi elle existe ↓ les gens ne voient pas à quoi ça sert / ils demandent "la LSF ↑ pour quoi faire ↑" ↓ ils pensent que c'est juste pour la communauté Sourde signante ↓ (PSJA, 2015 : 8).

8.3.3.2 La continuité thématique

La *continuité thématique* est mise en lumière par l'observation des enchaînements dans le discours. La *ratification* permet de d'observer la continuité thématique ou la rupture (donc la discontinuité). La *ratification* désigne « l'acceptation du thème par les partenaires » (TRAVERSO, 2013 : 41) et peut être explicite ou implicite. C'est le cas le plus fréquent dans le déroulement de nos entretiens. Nous précisons cependant que la trame d'entretien ou bien les thèmes à aborder auprès des personnes interrogée était présentés en amont de l'entretien. Une discussion préalable sur les différentes thématiques permettait aux personnes de donner leur accord ou au contraire de refuser certains thèmes avant d'être enregistrées. Ce cas de figure ne s'est pas présenté explicitement puisque toutes les personnes interrogées m'ont donné leur accord sur la totalité des thématiques, mais l'analyse des enchainements dans les entretiens dévoile dans certains cas un rejet de développer une thématique bien qu'il n'ait pas été formulé explicitement. C'est le cas par exemple de l'entretien mené auprès des parents d'Inès et Nina. La présence des deux parents – contrairement à la majorité des entretiens auprès des parents où seule la mère était généralement présente –, nous a donné le sentiment d'un échange plus mesuré, et d'une volonté de montrer la réussite de leur enfant en terme de communication. Les difficultés rencontrées dans leur parcours ont été peu mentionnées par les parents et nous avons perçu lors de l'échange, le désir des parents de ne pas approfondir certaines de mes questions en rapport avec ces difficultés (dans le choix de la langue, l'annonce de la surdité notamment). Nous nous interrogeons sur la place qu'a pu jouer la configuration de notre échange, caractérisée par la présence des deux parents.

8.3.1 Sociolinguistique interactionnelle, Gumperz (1989) et ethnographie de la communication, Dell Hymes (1972)

Nous regroupons les courants de la sociolinguistique interactionnelle et la compétence de la communication tant ces deux approches sont liées. La notion de compétence de la

communication est étudiée par Gumperz et Hymes en 1964 et s'ancre dans le champ de la sociolinguistique comme une théorie descriptive intégrée (JOSEPH, 1998 : 94). Dans ce cadre, définir la notion de *contexte* en ethnographie de la communication se révèle primordial. Le contexte permet d'interpréter et de rendre compte ; il est à la fois le cadre local et perceptif dans lequel se déroule une activité, les éléments de l'environnement institutionnel et ethnographique qui servent d'arrière-plan à cette activité, et enfin l'espace de parole lui-même auquel les participants se réfèrent au cours d'un échange (JOSEPH, 1998 : 103). Il est nécessaire d'établir les *rôles* et *statuts* des « interacteurs » de l'entretien, c'est-à-dire la personne qui accepte de s'entretenir sur son parcours de vie et l'enquêteur qui enregistre.

> Les *règles sociales* (statut/rôle) sont alors à analyser « comme les règles linguistiques, elles déterminent le choix entre tels ou tels modes d'action ou de stratégie, disponibles dans la culture, et en relation avec les contraintes communicatives (*Hymes, 1972 : 15*, dans DE SALINS, 1992 : 71). Cette constatation impose au chercheur de travailler, non pas sur un corpus correspondant totalement aux règles de la grammaire, mais sur un corpus de comportements verbaux réellement actualisés en contexte et qui ne tiennent pas nécessairement compte des règles linguistiques. L'ethnographe travaille sur un *répertoire verbal*, c'est-à-dire sur la totalité des ressources linguistiques disponibles dans la communauté. » (DE SALINS, 1992 : 71).

Il faut ensuite distinguer deux contextes et étudier leur interpénétration : le contexte ethnographique, ici le cadre global de l'entretien et la forme de l'entretien : filmé ou enregistré sur bande audio, en face à face ou en groupe, à l'université ou au domicile de la personne… et le contexte conversationnel qui concerne les actes de parole et les marques de discours proprement dites. L'ouvrage *sociolinguistique interactionnelle* (1989) de John Gumperz nous permet d'approfondir la notion d'alternance codique et offre des outils pour comprendre l'analyse de l'alternance entre deux langues dans la conversation. Ce cadrage nous est nécessaire pour ce qui concerne les entretiens menés en langue des signes française où les personnes interrogées utilisent les modalités orales et signées. Il ne s'agit pas tout à fait d'alternance codique dans la mesure où les deux langues se superposent ou se chevauchent. En effet, on entend par alternance codique le passage d'une langue à une autre, étant implicitement entendu qu'il s'agit de langues orales, qui ne peuvent se chevaucher comme le peuvent des modalités orales et signées ou gestuelles. Pourtant, l'apport de l'analyse des alternances codiques en langues orales permet de comprendre et d'analyser ces phénomènes dans nos entretiens.

8.3.1.1 De l'alternance codique à la simultanéité codique

L'observation des phénomènes d'alternance codique permet de définir une typologie commune. Nous garderons des éléments représentatifs de l'alternance codique développés dans l'ouvrage de John Gumperz, et constitutifs de ce que nous appellerons *simultanéité codique* pour apporter une analyse adaptée aux interactions de nos entretiens en langue des signes française. Les travaux de Petito *et alii.* en 2001 (dans BLONDEL, 2009) auprès d'enfants entendants de parents sourds permettent d'engager ce passage de l'alternance codique vers la simultanéité codique ou la multimodalité (MILLET, ÉSTÈVE, 2010). L'hypothèse évoquée par les auteurs concerne une corrélation entre la proportion d'alternance codique contenue dans le discours des enfants et la proportion d'alternance codique contenue dans le discours des parents et plus particulièrement des interlocuteurs. En d'autres termes, les enfants CODA[356], considérés comme bilingues langue des signes française - français, adapteraient le passage d'une langue à l'autre (langue des signes – langue orale) à la proportion de passage d'une langue à l'autre de leur interlocuteur. Dans le cas de nos entretiens, il ne nous a pas semblé qu'il s'agissait d'une adaptation en miroir de mes actes de langage ; il nous a semblé au contraire, à chaque fois que ce cas de figure s'est présenté, que les personnes sourdes interrogées en langue des signes française pratiquaient la simultanéité codique dans le but d'augmenter ma capacité de compréhension de leur discours. Deux canaux plutôt qu'un permettent de créer une emphase dans le discours prononcé.

Les différents courants d'analyse que nous avons développés dans ce chapitre ont permis d'approfondir certaines spécificités des entretiens que nous avons menés, et qui ne sont plus visibles au moment de la retranscription. Le choix de la retranscription orthographique, bien qu'il permette une lisibilité pour le lecteur, a évacué les caractéristiques de la communication en langue des signes et des appuis à la forme vocale par des signes isolés notamment. Ce positionnement a néanmoins été accompagné de certains qualificatifs comme les rires, les changements de positions dans la pièce, les personnes extérieures entrant dans la pièce ou sonnant à la porte d'entrée (enfants, amis, relations professionnelles et aussi animaux domestiques), qui donnent à voir les particularités de certains contextes dans lesquels les propos sont tenus et sont parfois coupés. Nous soulignons que les analyses de discours sont présentes au sein de ce chapitre mais ne sont pas répercutées dans les chapitres dédiés

[356] CODA en anglais : Child Of Deaf Adult ou EEPS en français : Enfant Entendant de Parents Sourds. L'appellation en anglais est souvent privilégiée.

spécifiquement aux analyses des entretiens[357]. Nous avons souhaité mettre en lumière certains aspects des témoignages en développant notamment les caractéristiques d'un entretien filmé, en langue des signes, en comparaison avec un entretien oral-vocal, enregistré sur dictaphone, mais privilégions au moment des analyses, une analyse lexicométrique à l'aide du logiciel Iramuteq (qui s'appuie sur la classification Reinert) et une analyse de contenu (BARDIN, 2013).

[357] Cf. chapitres 9.1 : "Analyse des entretiens auprès des parents entendants et des personnes sourdes", p.290 ; 10.2 : "Analyse des entretiens menés en France", p.440 ; et 10.3 : "Analyse des entretiens menés aux États-Unis", p.462.

PARTIE 4 : ANALYSES DES ENTRETIENS MENÉS AUPRÈS DES PARENTS ENTENDANTS ET DES PERSONNES SOURDES EN FRANCE

CHAPITRE 9 : PARCOURS DE PARENTS ENTENDANTS ET DE PERSONNES SOURDES

La question théorique de la surdité a été étudiée en profondeur dans le champ des sciences humaines et sociales. Les études sur le rôle de la langue des signes pour les personnes sourdes se développent, notamment grâce aux *Deaf Studies*[358] pleinement ancrées aux États-Unis et en essor en France, néanmoins de nombreuses questions subsistent. Pour les parents entendants, le choix de la communication pour leur enfant sourd est un parcours parfois long et complexe, conditionné par les rencontres avec des médecins, personnels soignants, Sourds, associations de parents, associations de langue des signes, ou de LPC…

Les entretiens présentés dans cette partie d'analyse ont été menés auprès de parents entendants et de personnes sourdes communiquant pour certaines en langue des signes et pour d'autres à l'oral-vocal en France. Les témoignages recueillis sont également présents au sein des chapitres théoriques[359] dans le but de contraster des règlementations officielles en présentant des expériences concrètes de familles[360], et sont analysés ici de manière plus individualisée et approfondie. L'objectif de ce chapitre d'analyse est de mettre en comparaison les différents témoignages par « catégories » de personnes interrogées. La première catégorie concerne les parents entendants – douze familles ont été interrogées – la seconde catégorie, les entretiens effectués auprès des personnes sourdes adultes communiquant en langue des signes et à l'oral – sept personnes ont été interrogées. Il peut sembler inadéquat de chercher à comparer le parcours de parents dont les enfants ont aujourd'hui une dizaine d'années et sont tous implantés, au vécu de personnes sourdes ayant pour certaines connu la restriction de la langue des signes dans les écoles, à une période pendant laquelle l'implant cochléaire n'existait pas. Néanmoins, les personnes sourdes interrogées connaissent l'évolution des techniques et bien que leur parcours diffère de celui des familles interrogées, leur témoignage peut s'avérer très éclairant dans le contexte actuel. L'analyse croisée de ces deux catégories révèle ainsi des représentations de la surdité fortement contrastée, mais également des positionnements plus nuancés que ceux parfois

[358] Cf. chapitre 1.2.2 : "Epistémologies des Deaf Studies", p.45.

[359] Cf. Partie 1 : "Surdité, langue, handicap", p.13, et Partie 2 : "Scolarisation des élèves sourds en France", p.143.

[360] Nous pensons par exemple au chapitre 4.1.2 : "L'approche du Conseil de l'Europe pour l'enseignement du plurilinguisme", p.149, dont l'entretien mené auprès d'Isabelle associé au développement des approches officielles du Conseil de l'Europe, donne à voir des applications concrètes multimodales de communication en contexte familial.

décrits, qui voudraient par exemple que les parents entendants « refusent d'apprendre la langue des signes » (HOLCOMB, 2016 : 108), et ne sachent pas « ce qui est bon pour leur enfant »[361].

9.1 Analyse des entretiens auprès des parents entendants et des personnes sourdes

L'analyse des entretiens, dont nous avons présenté le déchiffrage structurel à partir de la classification des corpus par la méthode Reinert[362], est effectuée dans ce chapitre à travers une analyse des similitudes (ADS) dépendante de la classification Reinert et à travers le recours à une phase qualitative d'analyse de discours et de contenu. Les thématiques proposées concernent à chaque fois une catégorie précise de personnes interrogées : les parents entendants, puis les personnes sourdes, ce qui permet à notre sens une clarté plus importante du propos de chacune des personnes interrogées et un développement analytique plus approfondi. Néanmoins, des renvois sont proposés au sein des différents chapitres afin de permettre au lecteur des comparaisons entre certains récits de parents et personnes sourdes et de pouvoir ainsi croiser les discours et les témoignages.

9.1.1 Analyse lexicométrique par la classification Reinert et l'AFC

L'analyse de discours que nous proposons est introduite par la thématique de l'accompagnement et de l'information aux parents, à partir du diagnostic de surdité et jusqu'à l'accompagnement mis en place à la suite de l'annonce aux parents. Cette thématique est révélée par la classification Reinert et la représentation en AFC, présentée au chapitre méthodologique[362], que nous réintroduisons ici et développons pour plus de clarté.

[361] Ce discours est tenu par certains enseignants rencontrés aux États-Unis, qui indiquent que les parents n'assistent pas aux cours de langue des signes organisés par l'établissements et que les professionnels de l'éducation auraient la charge de leur expliquer « ce qui est bon pour leur enfant sourd » . Cf. chapitre 10.3.1.5 : "« Parents don't sign » : briser le mythe de la démission parentale", p.492.

[362] Le déchiffrage structurel des entretiens présenté au chapitre 8.2 : "Analyse lexicométrique des entretiens avec Iramuteq", p.262, correspond à une phase préalable d'analyse, et a permis de dégager les différentes « classes » que nous proposons d'étudier.

9.1.1.1 Entretiens menés auprès des parents entendants

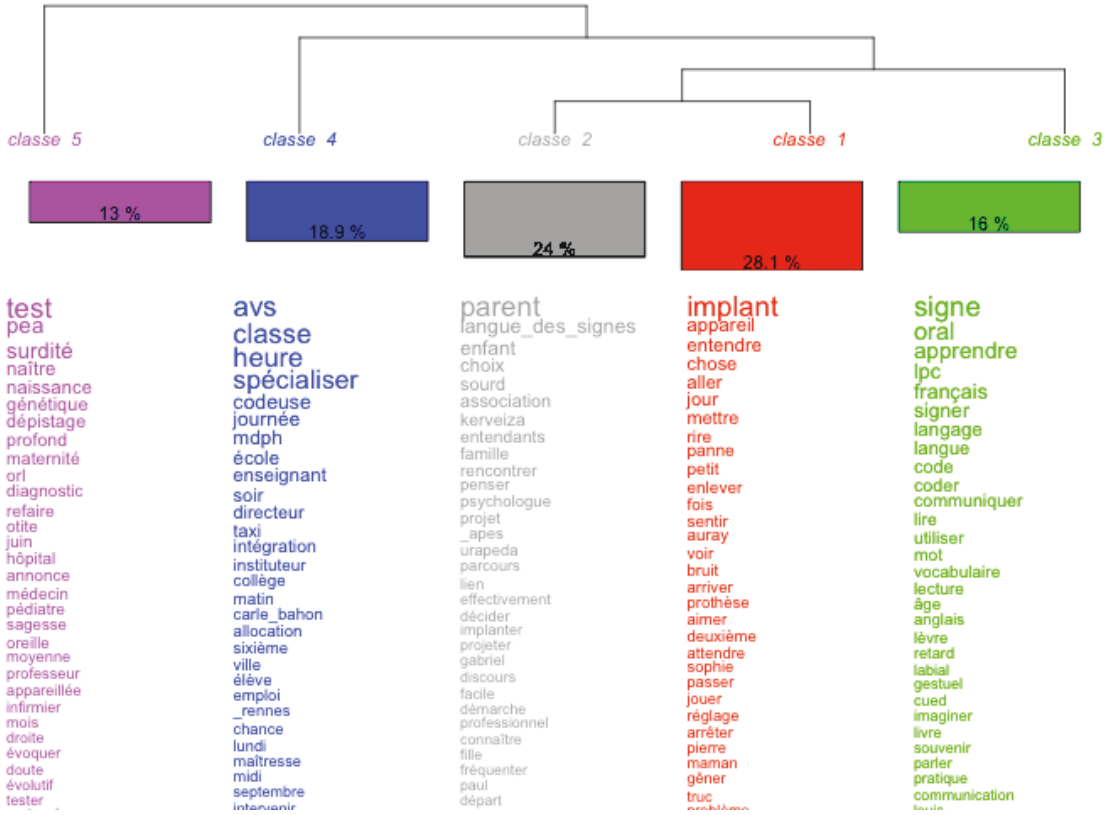


Figure 9 : Dendrogramme Iramuteq Entretiens parents entendants

À la lumière de notre trame d'entretien destinée aux parents entendants[363], nous pouvons interpréter différentes orientations thématiques par les classes révélées par le logiciel :

- Classe 1 : Fonctionnement de l'implant et communication orale-vocale
- Classe 2 : Parcours, Processus de choix de communication, accompagnement
- Classe 3 : Communication et représentations
- Classe 4 : Scolarisation
- Classe 5 : Dépistage et annonce

Le dendrogramme fait apparaître les différentes catégories et sous-catégories des thèmes : la classe 5 - *dépistage et annonce*, est isolée de toutes les autres classes, qui s'organisent en différentes sous-catégories. À un niveau inférieur, la classe 4 – *scolarisation,* est elle-même isolée des classes 1, 2 et 3. Plus précisément encore, la classe 3 *communication et représentations*, est isolée des classes 1 *implant* et 2 *parcours et processus de choix de communication*.

L'AFC en « nuage de mots » permet de distinguer très nettement une distance lexicale de la classe liée au dépistage et aux tests et révèle la proximité des « mondes lexicaux » des classes liées au fonctionnement de l'implant et au parcours de communication. La classe relevant de

[363] Cf. chapitre 7.1.1.1 : "Trame d'entretien Parents entendants", p.229.

la scolarisation est également isolée des autres classes et notamment de celle liée aux représentations autour de la communication à l'oral, en signe et par d'autres modalités.

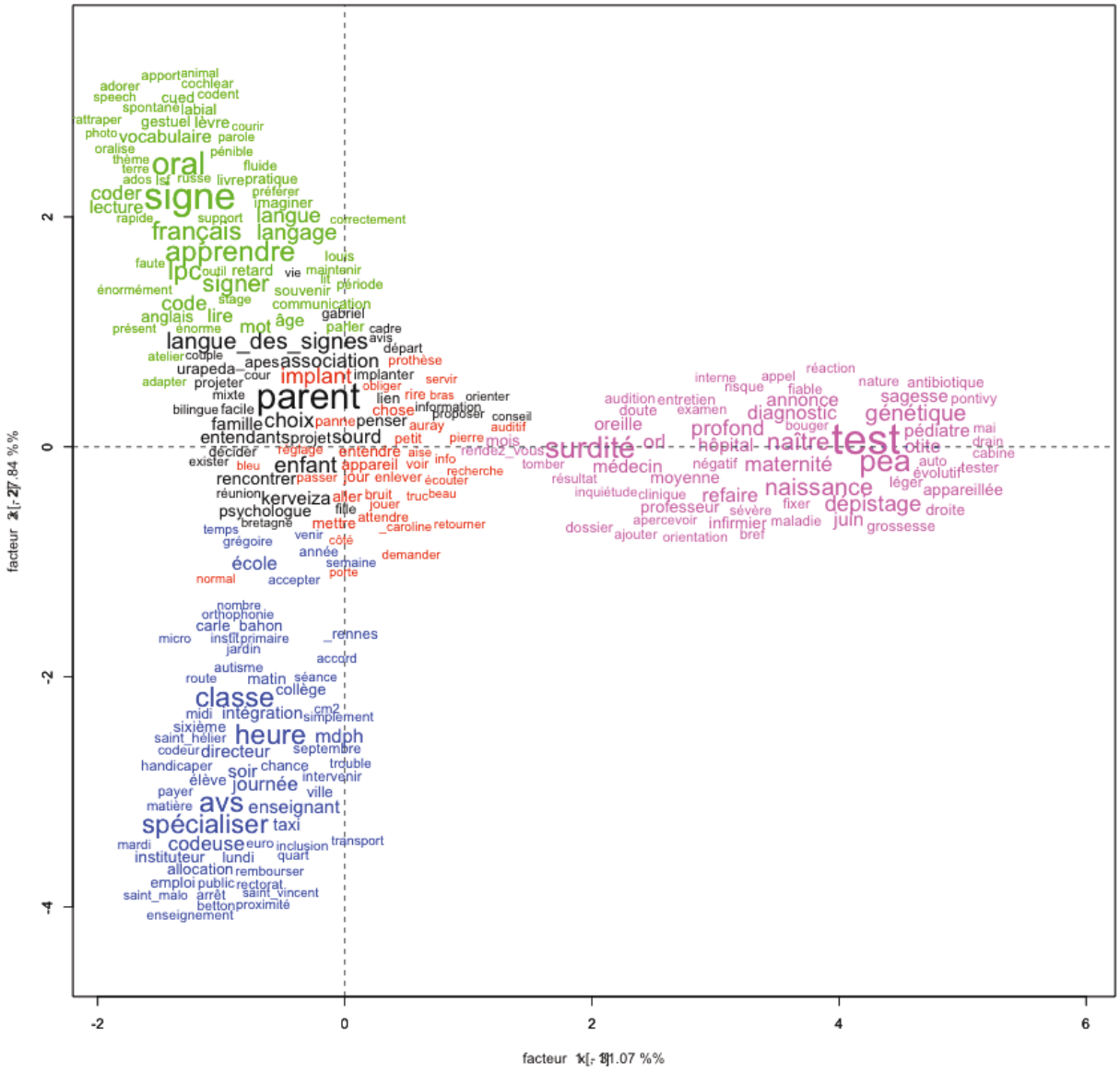


Figure 10 : AFC lexique entretiens parents entendants

Nous présentons le même processus d'analyse par classification hiérarchique et AFC pour les entretiens menés auprès des personnes sourdes.

9.1.1.2 *Entretiens menés auprès des personnes sourdes*

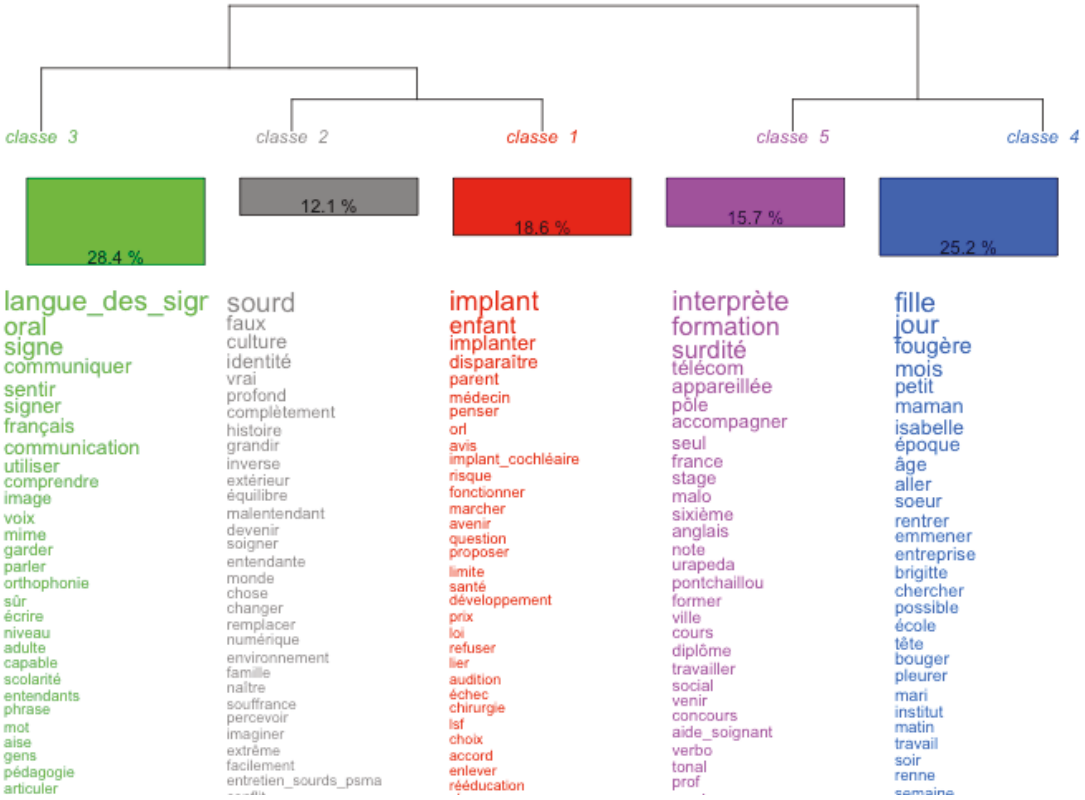


Figure 11 : Dendrogramme Iramuteq Entretiens personnes sourdes adultes

Cinq classes sont révélées par le logiciel, sensiblement similaires au classement effectué pour les parents entendants :

- Classe 1 : Implant et questionnements éthiques
- Classe 2 : Représentations de la surdité, des Sourds, Regard anthropologique
- Classe 3 : Communication en langue des signes et à l'oral-vocal
- Classe 4 : Scolarisation et Instituts pour sourds
- Classe 5 : Accessibilité à l'école et au travail, parcours professionnel

Le dendrogramme fait apparaître une organisation différente des classes. Ici, un premier niveau de classement regroupe ensemble les classes 1, 2 et 3 et les isole du regroupement des classes 4 et 5. Ce premier niveau de classement peut ainsi être réorganisé selon deux grandes classes de thématiques : *Communication et positions anthropologiques de la surdité* et *Scolarisation et prises en charge de la surdité*. Au sein de la classe *Communication et positions anthropologiques*, La sous-classe 3 est isolée des sous-classes 1 et 2, qui sont regroupées ensemble. Ce découpage rend pertinents les titres donnés à chacune des classes, puisque sont regroupés ensemble les positions anthropologiques sur la surdité des questionnements éthiques autour de l'implant. Le choix de la communication en langue des signes ou à l'oral étant isolée de ces deux classes. L'AFC fait ici apparaître des distances plus importantes entre les différentes thématiques, en comparaison aux entretiens menés auprès

des parents entendants, mais également une imbrication extrêmement forte entre les trois thématiques liées respectivement à l'implant, aux représentations de la surdité et aux moyens de communication.

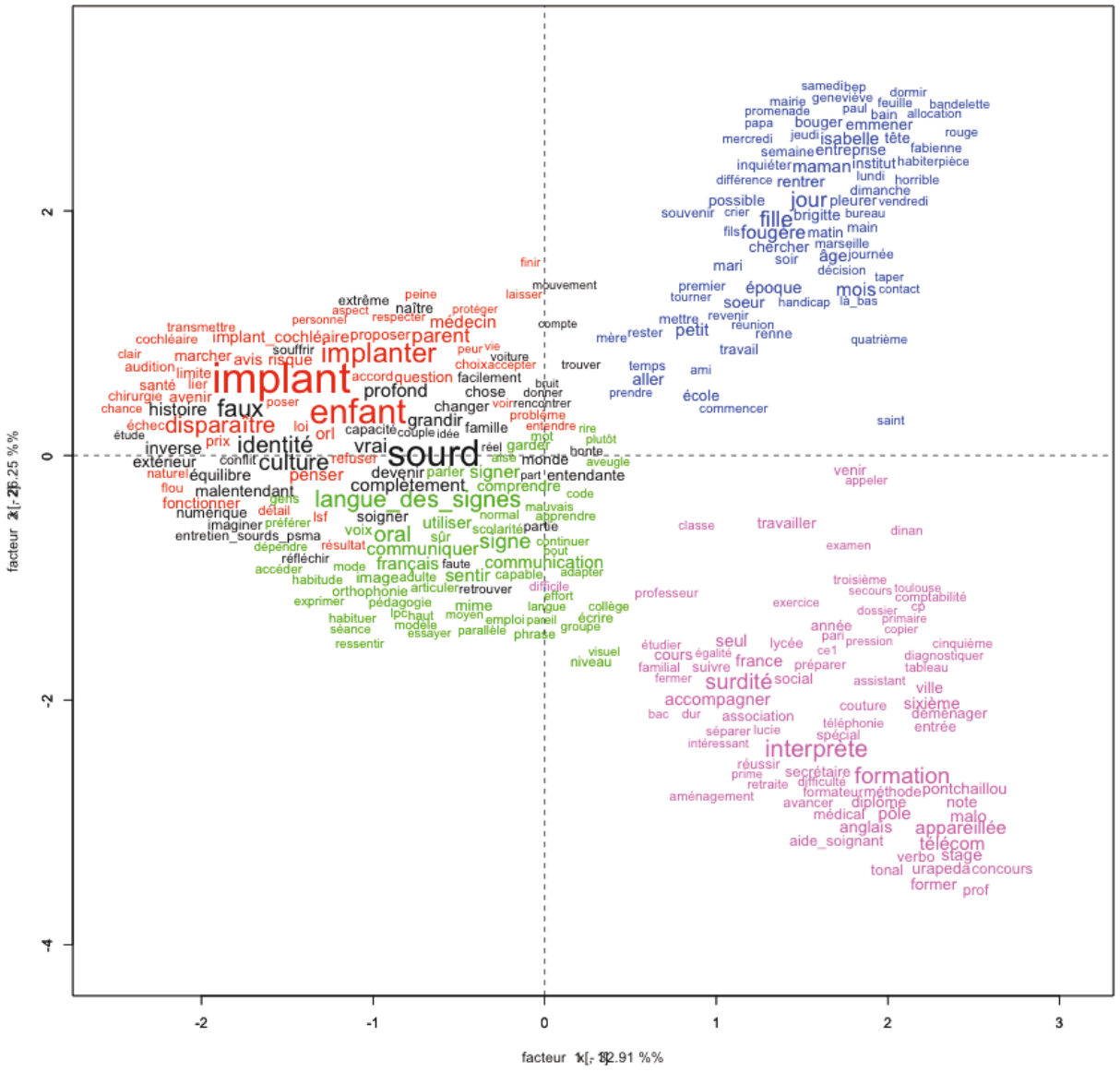


Figure 12 : AFC entretiens personnes sourdes adultes

Ainsi, si les classes 1, 2 et 3, relatives à la classe générale *Communication et positions anthropologiques de la surdité*, se regroupent autour d'un noyau central très fort, les classes 4 et 5 correspondant à la scolarisation et la prise en charge de la surdité, bien que présentes au sein d'un même lexique sur l'axe vertical, s'opposent sur l'axe horizontal et semblent révéler un discours tout à fait hors du lexique commun de la catégorie *communication*.

Ces distances mettent en lumière les positionnements militants organisés comme étant la *norme* des discours des personnes interrogées. En effet, la première catégorie *communication et positions anthropologiques de la surdité* se situe au croisement de l'axe vertical et horizontal ; les discours autour de la scolarisation et ceux relevant des instituts et de la prise en charge institutionnel, notamment par l'accessibilité mise en place à l'école et dans le domaine professionnel, ne possèdent pas le même registre lexical, mais s'organisent selon un lexique commun, hors de cette norme que nous qualifions de *militante*. Aucune de ces deux classes ne se situe sur l'axe horizontal ou vertical, mais à une certaine distance, révélant un repétroire lexical distancié par rapport aux discours sur l'implant. En centrant davantage sur le lexique général de chacune des classes d'entretiens, des termes-clefs associés aux thématiques font apparaître un certain nombre de représentations et significations de la part des personnes interrogées et rendent possibles des comparaisons entre les différentes représentations de la surdité dans ces deux catégories. L'analyse du lexique par classe met en relief les divergences de représentations et de discours autour de thématiques centrales. La comparaison lexicométrique de la classe 1, associée au thème général de l'implant dans les deux types d'entretiens, révèle ce décalage dans les représentations et les questionnements.

Cette première phase de classification hiérarchique de chacune des catégories d'entretiens a permis d'identifier les questionnements éthiques des personnes sourdes adultes communiquant en langue des signes lorsque nous abordons la problématique de l'implant. De manière générale, les parents entendants font état de son aspect pratique, son fonctionnement, ses pannes éventuelles, l'évolution de la communication grâce à l'implant. Les chapitres suivants approfondissent l'analyse des entretiens avec Iramuteq, par une analyse des similitudes effectuée pour chacune des classes révélées et une analyse de discours et de contenu des thématiques extraites de la classification.

9.1.1 L'accompagnement et l'information dans le parcours des parents entendants

La classe 5 du dendrogramme (entretiens menés auprès des parents) révèle la thématique du dépistage et de l'annonce, abordée lors des entretiens avec les parents. Les formes les plus récurrentes au niveau quantitatif ne sont pas toujours les plus pertinentes au sein d'une classe et le test du chi2 permet en ce sens de « déterminer si la différence entre deux distributions de fréquences est attribuable à l'erreur d'échantillonnage (le hasard) ou est suffisamment grande

pour être statistiquement significative »[364]. La forme *surdité*, bien que largement plus représentée au sein des entretiens (164 fois) et de cette classe précise (82 fois), est pourtant considérée, après calcul par le test du chi2, comme moins pertinente dans cette classe que la forme *test*, présente 60 fois au total et 56 fois dans cette classe. Le tableau des profils permet de concentrer notre analyse sur les termes analysés par le test du chi2 comme prioritaires dans les entretiens.

Forme	Effectif total	Effectif sous-total	Pourcentage	Chi2
test	60	56	93.33	347.21
pea	32	32	100.00	215.42
surdité	164	82	50.00	207.50
naître	30	26	86.67	144.69
naissance	25	23	92.00	138.47
génétique	19	19	100.00	127.42
dépistage	18	18	100.00	120.67
profond	36	26	72.22	112.38
maternité	18	17	94.44	105.75
orl	53	31	58.49	98.07
diagnostic	22	18	81.82	92.37
refaire	29	21	72.41	90.93

Tableau 29 : Formes du profil de la classe 5 « Dépistage et annonce » - entretiens parents entendants

Une précision apparaît importante : Dans leur article du même nom, Capel, Monod et Müller mettent en garde contre un « usage perverti des tests inférentiels en sciences humaines » (CAPEL, MONOD, MÜLLER, 1997 : 1). Si nous partageons ce point de vue, le recours à l'analyse statistique, notamment par le test du Chi2 (mais plus largement grâce aux AFC et aux ADS), nous permet une première étape d'analyse, qui ne saurait se suffire à elle-même et que nous rendons complémentaire d'une analyse qualitative des entretiens. Il nous semble que l'usage des tests statistiques en sciences humaines et sociales est rendu problématique par l'exclusivité donnée aux résultats, parfois peu mis en relation avec le contexte d'origine des entretiens, et non par l'utilisation de ces tests. L'analyse des similitudes utilise un indice à partir des cooccurrences qui peuvent être définies de façon générale comme : l' « apparition simultanée de deux ou plusieurs éléments ou classes d'éléments dans le même discours »[365]. Dans le cas du logiciel Iramuteq, la cooccurrence est déterminée au niveau du segment de texte. L'indice de cooccurrence correspond au comptage du nombre de segments dans

[364] Cf. chapitre 8.2.1: "Analyse lexicométrique structurelle : création des « classes » par la méthode Reinert", p.263. Pour plus d'information : http://www.iramuteq.org/documentation/html
[365] http://www.cnrtl.fr/definition/cooccurrence

lesquels une forme est associée à une autre. La taille des traits est proportionnelle à l'indice de cooccurrence des formes. Le graphique d'analyse des similitudes regroupé autour de la forme *test* – la plus révélatrice selon le test du chi2 – fait apparaître un lexique lié en premier lieu à la *surdité*, mais également aux *rendez-vous*, à la répétition des *tests* (*refaire*) et à la forme *orl*.

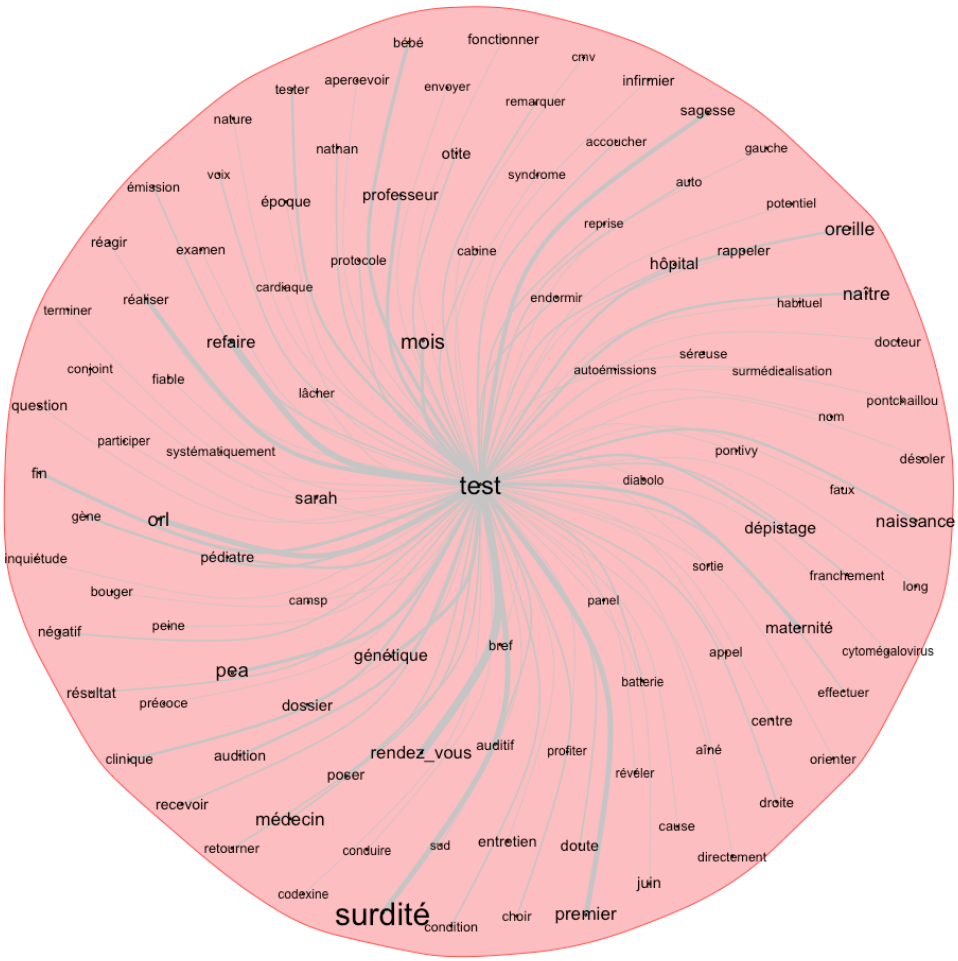


Figure 13 : Analyse des similitudes de la forme « Test » - entretiens parents entendants

Les parents se posent des *questions*, obtiennent des *résultats négatifs* aux *tests* par des médecins et des infirmières qui se disent parfois *désolés* d'avoir à annoncer un tel *dépistage*. Les conditions dans lesquelles se déroule le dépistage sont évoquées et mises en lumière à travers les termes *endormir*, *autoémissions*, *panel*, *bouger* qui indiquent en contexte l'appréhension et l'anxiété de certains parents qui doivent faire en sorte de calmer leur bébé afin que les tests soient effectués dans de bonnes *conditions*. Plusieurs termes donnent également à voir un regroupement lexical lié au *protocole* de *dépistage systématique* : *hôpital, potentiel, effectuer des tests, réaliser, terminer, examen, résultats, négatif, faux, ORL, génétique, audition, syndrome, codexine…* que plusieurs parents questionnent pour son aspect *surmédicalisant*. Finalement, nous retrouvons autour de la forme *test*, un certain nombre de

termes relatifs à la fiabilité des résultats : *refaire, rappeler, reprise, faux-négatif* et à l'*orientation* des parents par les médecins à la *sortie* de la maternité. Le « graphique par communautés » éclaire davantage sur les caractéristiques associées à certains termes. On voit ainsi apparaître des « halos », ou « mondes lexicaux » qui s'organisent autour des termes les plus pertinents au niveau statistique. Les principales communautés de mots sont structurées autour des mots *surdité* et *test*.

Figure 14 : Analyse des similitudes classe 5 - dépistage et implant - entretiens parents entendants

Les termes *surdité*, *test* et *pea* sont les plus caractéristiques (selon le test du chi2) dans le discours des parents autour du diagnostic. Il est intéressant de noter à ce niveau d'analyse que le terme *dépistage* est beaucoup moins utilisé – dix-huit fois au total – que la forme *test*, présente soixante fois au total. Le dépistage est associé à sa *précocité* et au lieu où sont effectués les *tests*, c'est-à-dire en *clinique* ou en *maternité*. La distance entre les deux formes est opérée au niveau hiérarchique, le dépistage semble concerner le *protocole* mis en place au sein des cliniques et maternités, alors que la forme *test* évoque la mise en pratique du dépistage par les tests, conditionnés par de nombreuses prises de *rendez-vous*. Les termes

fixer, réaliser, refaire, premier, présents au sein du halo *test*, traduisent la temporalité du test et induisent la question de sa fiabilité par la nécessité de *refaire* les tests. Cette hypothèse est renforcée par les associations de formes *pea/orl* et *oreille*, où il est, là encore, question de *retourner* faire les tests PEA.

9.1.1.1 L'accompagnement d'un « doute » par les équipes soignantes

Les parents font état des nombreuses questions qui émergent à l'annonce d'un *doute* sur la surdité de leur enfant, au moment du dépistage[366]. La forme *doute*, présente vingt-deux fois dans les entretiens, l'est treize fois au sein de la classe liée au dépistage et au diagnostic de surdité. L'analyse des similitudes et le retour aux entretiens permettent de développer cette question de la « suspicion » de la surdité à travers l'expérience des parents la vivant en maternité, depuis la mise en place systématique du dépistage, et à travers l'expérience des parents ayant eu à gérer seuls ces doutes, avant la mise en place systématique du dépistag. Le dépistage n'a pas pour objectif le diagnostic d'une surdité : « aujourd'hui, la surdité appartient à la médecine et est un handicap à soigner. Il est donc possible d'effectuer un premier dépistage à deux jours de vie. Dépistage qui n'aboutit pas à un diagnostic mais à une présomption qu'il sera nécessaire de vérifier » (JOHN, 2011 : 117). Le croisement des témoignages indique que le dépistage, s'il peut se révéler fragilisant par son caractère mécanique et extrêmement précoce, laissant peu de place à un accompagnement des parents, constitue néanmoins une évolution favorable dans la réduction de l'isolement des parents, qui auparavant *doutaient* seuls et *testaient* eux-mêmes leur enfant. La mère de Nathan, Isabelle, pour qui le dépistage néonatal n'était pas rendu systématique au moment de sa naissance en 2004, évoque ces doutes et les tests qu'elle a faits avec son mari pour tenter de comprendre si ces derniers étaient fondés :

> F1-20 : « comme ce ne sont pas des enfants sourds profonds de naissance / ils se développaient à peu près / Nathan se développait à peu près comme un autre enfant si ce n'est que vers six sept mois / sa grand-mère maternelle trouvait étonnant qu'il ne se retourne pas à son prénom ↓ c'est une mamie qui est assez inquiète / facilement ↓ on a tenu compte de ce qu'elle disait mais le prénom ça ne m'alarmait pas plus que ça ↓ ça nous a mis la puce à l'oreille pour voir si d'autres sons // et c'est vrai qu'il n'entendait pas à tous les coups ↓ de temps en temps "bah si il entend" ↓ on a été toute une période à faire des tests / c'était vraiment pas une bonne période / de tester son enfant et être dans le doute ↓
>
> E : vous étiez seuls tous les deux / vous n'aviez pas fait appel à des médecins ↓

[366] Le protocole de dépistage est développé au chapitre 3.2.2.2 : "Filière de soin de la surdité et information aux parents", p.138.

> F1 : on a fait appel mais ça a été long à notre goût ↓ rétrospectivement c'est // c'est pas long / mais quand on est dans le doute c'est long ↓ vers six sept mois on a commencé à se poser des questions / les rendez-vous avec les ORL ont pris du temps et on a vraiment eu le diagnostic pour ses un an ↓ (F1, 2016 : 1).

Ce témoignage fait prendre la mesure de l'isolement que pouvaient ressentir les parents qui *testaient* auparavant seuls leur enfant et donne à voir l'avancée que peut constituer le dépistage de surdité dans la réduction de ce sentiment d'isolement. Bien qu'au regard de la surmédicalisation évoquée par certains parents et de son extrême précocité, le dépistage semble fragiliser les premiers rapports entre les parents et leur enfant, sa mise en place systématique permet aujourd'hui d'accompagner les parents dans le diagnostic de surdité, lorsque ce dernier se révèle positif. De plus en plus de psychologues cliniciens préconisent, bien au delà d'un délai d'une semaine, un dépistage entre un et trois mois, ou « en tout cas, une période minimum (J+30), où ce sont les mouvements d'attachement, de reconnaissance, d'adaptation et d'adoption mutuelle qui priment » (MADILLO-BERNARD, 2007 : 45). Il apparaît ici qu'il s'agit moins du dépistage en lui-même, que de son extrême précocité et du manque d'accompagnement ressenti par les parents qui sont à l'origine d'une anxiété profonde de certains parents. Ce témoignage est extrêmement éclairant puisque les parents de Nathan ont vécu quelques années plus tard, l'expérience du dépistage néonatal de surdité en maternité. Le frère de Nathan, sourd également, a lui « bénéficié » du dépistage néonatal de surdité. Pourtant, bien que ses parents aient eu à vivre une période où ils *testaient* eux-mêmes la surdité de Nathan, le dépistage de la surdité de son frère, Louis, a été vécu difficilement par ses parents, pour des raisons similaires liées au *doute*, à l'*attente* et au manque d'*accompagnement* :

> F1-199 : j'ai accouché à [nom de la clinique] il y en avait à [nom de l'hôpital] ↓ il s'est trouvé qu'il est arrivé un peu plus tôt le petit Louis et // il a fait une belle jaunisse ↓ il est resté sous les lampes et on est sortis de la maternité un 31 décembre / en 2006 / donc deux ans et demi après son frère ↓ c'est vrai que / il avait été réhospitalisé le deux janvier parce qu'il était vraiment trop jaune ↓ et c'est à [nom de l'hôpital] qu'il a été hospitalisé et ils ont profité pour faire les tests parce qu'il y avait le matériel ↓ moi je savais / j'avais quand même mon rendez-vous quelques semaines après ↓ rendez-vous qu'on avait obtenu d'ailleurs grâce à la généticienne Professeur A. / parce qu'on ne voulait pas spécialement nous donner de rendez-vous en nous disant qu'on s'inquiétait / que / [rires] qu'il fallait laisser cet enfant tranquille // et moi je ne concevais pas de rester des mois sans savoir à qui j'avais affaire ↓ (F1, 2016 : 5)

Nous soulignons l'expression d'Isabelle lorsqu'elle indique avoir eu besoin de savoir « à qui elle avait affaire », qui semble indiquer une distanciation entre le discours à propos de la surdité et du diagnostic et ceux relatifs à son enfant. Le diagnostic de surdité ayant été posé

aux alentours de un an pour son fils aîné, Isabelle, qui connaît les possibilités de dépistage de la surdité et qui a été confronté à l'annonce de surdité de son fils Nathan, n'imagine pas attendre « des mois » sans savoir si son fils Louis est sourd ou entendant. Le dépistage, aujourd'hui systématique, n'est pas considéré nécessaire pour Louis par les équipes médicales, alors même que son grand frère est sourd. Si sa systématisation peut être questionnée[367] (LE DRIANT, VANDROMME, *et alii.*, 2006 ; MADILLO-BERNARD, 2007 ; DAUMAN, 2008 ; MARPEAU L., 2008), il nous semble que le dépistage devrait justement être tout indiqué dans une fratrie où un des enfants au moins est sourd. Les parents de Louis sont perçus comme des parents qui *s'inquiètent* par certains membres de l'équipe soignante de l'hôpital qui leur indiquent qu'il serait mieux pour leur enfant de le *laisser tranquille*, plutôt que de chercher à le dépister. Une fois le dépistage effectué, les résultats sont déclarés *négatifs*[368] et plusieurs tests doivent de nouveau être effectués. Le témoignage d'Isabelle, la mère de Nathan et Louis, révèle un manque de préparation de certains personnels soignants qui tentent pourtant de rassurer les parents à la suite d'un premier doute par le dépistage :

> F1-229 : l'interne m'a dit [à la maternité] "je suis désolée" mais c'est vrai qu'on a eu un appel après à la maison d'une infirmière qui m'a dit "c'est peut-être un faux négatif / ne vous inquiétez pas" ↓ et là je l'ai arrêtée net je lui ai dit "attendez son frère est sourd" ↓ et là ↓ gros blanc [rires] ↓ elle ne savait pas du tout où elle mettait les pieds ↓ oui ça c'est le corps médical / à la maternité avec Louis / il était près du téléphone il n'entendait pas / et l'externe qui / je ne sais plus ce qu'il venait faire mais / il m'a dit "vous avez de la chance il ne se réveille pas" ↓ // je m'étais dit "toi t'as pas lu le dossier" ↓ mais bon ↓ voilà ↓ donc on a refait les PEA je ne sais plus quel âge il avait et / ce n'était pas bon // mais c'est vrai que comme il avait un mois d'avance / la maturité du cerveau ce n'était pas non plus très fiable donc on a refait après ↓ mais c'est pareil ↓ [rires] ça ne s'est pas très bien passé parce que / la première fois on devait voir Monsieur G. qui est parti pour une urgence ↓ on l'a vu partir on s'est dit "ah c'est pas lui qu'on va avoir c'est son interne" ↓ donc son interne nous a reçus mais c'est pareil il n'était pas préparé à recevoir // à faire une annonce de diagnostic ↓ donc il a vu les PEA et ils ne nous a pas donné les résultats ↓ il nous a dit "vous verrez ça avec Monsieur G." ↓ moi je savais que c'était mauvais mais il était incapable de nous dire ↓ il était interne ↓ je pense qu'il ne s'attendait pas du tout à avoir ça à faire de son après-midi ↓ donc il nous a dit "revoyez la secrétaire et reprenez rendez-vous" ↓ trois mois d'attente ↓ (F1, 2016 : 5)

La fiabilité du test est également évoquée par Isabelle et pose encore une fois la question de sa précocité. Finalement, le dernier test vient confirmer la surdité de Louis, mais la personne

[367] En 2007, le CCNE publiait un avis à propos de la systématisation du dépistage : http://www.ccne-ethique.fr/sites/default/files/publications/avis103.pdf

[368] Cf. chapitre 9.1.1.2 : "Du dépistage de « suspicion » à l'annonce d'une surdité", p.304, pour une réflexion sur la confusion que peut engendrer un vocabulaire médical parfois opaque tel que *résultat négatif*.

en charge de l'accompagnement, qui est interne, n'est pas préparée selon Isabelle à annoncer un tel diagnostic. Un nouveau rendez-vous doit être pris avec le médecin ORL afin de valider le diagnostic de surdité de Louis et l'annoncer à ses parents, qui doivent alors attendre trois mois avant de sortir de cette période de doute.

> F1-249 : personne n'était là / on était seuls ↓ et là j'étais très en colère contre [nom de l'organisme médico-social] qu'ils nous laissent refaire le même chemin et qu'on ait pas une voie directe / qu'on ne soit pas mieux accompagnés ↓ (F1, 2016 : 5)

La mise en place du dépistage néonatal de surdité n'a pas empêché une période très longue et douloureuse de questionnements et de doutes pour les parents de Nathan et Louis, qui ne semble pas facilitée par le protocole de dépistage, mais au contraire, rendue presque plus difficile par la comparaison avec le parcours de Nathan et l'absence d'accompagnement ressentie lors de ce protocole, pourtant censé améliorer l'accompagnement des parents vers l'annonce d'un diagnostic de surdité.

> F1-259 : de toute façon il fallait en refaire [des tests] mais // mais c'est vrai qu'il fallait en refaire / et en attendant // voilà on nous laisse mariner ↓ ça n'a sans doute pas été très long mais moi j'ai trouvé ça dur ↓ et puis après voilà ça a été posé / il était sourd sévère ↓ et puis on repartait sur le même chemin que celui de son frère ↓

Malgré la mise en place systématique du dépistage, l'expérience d'Isabelle et de son mari semble se répéter au moment du dépistage de surdité de Louis. Ce récit comparatif au sein de la même famille rappelle les questions posées concernant la précocité du dépistage, mais révèle surtout un manque d'accompagnement de certains parents et peut-être de formation des personnels soignants, qui devraient pouvoir être mieux préparés à accompagner la suite des premiers résultats négatifs du dépistage. Qu'il s'agisse en effet des premiers dépistages négatifs ou du diagnostic définitif, leur annonce projette d'abord et confirme ensuite une « rupture » dans les schémas familiaux des parent : « Le professionnel en charge du diagnostic d'un enfant handicapé a une tâche difficile, celle d'annoncer de mauvaises nouvelles. Cette tâche est d'autant plus délicate qu'il est loin de maîtriser tout ce qu'il constate cliniquement, à commencer par la gravité du handicap et de ses conséquences. Les parents sont dans une tout autre situation, ils doivent d'abord « accepter » ce qui arrive. L'annonce est d'abord une rupture avec les schémas projetés avec l'arrivée de l'enfant. La violence de cette rupture vient brouiller la capacité à percevoir les messages, rendant la démarche de l'annonce encore plus périlleuse » (DE COMPIÈGNE, 2014 : 200). D'autres parents font état de leur sentiment d'*isolement* au moment du premier doute de surdité, avant la mise en place systématique du dépistage et depuis sa mise en place. Sylvie témoigne de ses

doutes sur la surdité de son fils Benoît, et de l'insistance dont elle a dû faire preuve auprès des médecins afin que Benoît bénéficie d'un test PEA :

> F2-41 : j'étais chez mes parents / il faisait beau et puis moi je devais me déplacer / et Benoît était devant la voiture ↓ coup de klaxon tout bête // il ne réagissait pas ↓ je me suis dit « c'est quand même bizarre // il ne réagit pas » ↓ là ça a été / le déclenchement ↓ le doute / là il y a quand même un problème ↓ (F2, 2017 : 1)

> F2-56 : je suis retournée voir mon ORL à Pontivy et je lui ai dit « il a un problème il n'entend pas » ↓ et alors il me dit comme ça / comme il est un peu spécial aussi / comme médecin / il me dit « oh mais non / ne vous inquiétez pas / c'est parce qu'il n'a pas envie ↓ vous êtes tout le temps avec lui » ↓ oui enfin bon / je travaille ↓ je travaille en deux huit / je l'ai pas souvent mon gamin / autrement c'est la nounou ↓ (F2, 2017 : 2)

Le discours du médecin ORL à propos d'une inquiétude excessive de Sylvie, rappelle en tous points le témoignage d'Isabelle qui indique que les infirmières lui conseillent de laisser son fils *tranquille* (de manière impérative dans les paroles de Sylvie : *il faut*), plutôt que de lui imposer des tests, alors même que son grand frère est sourd. Ici, les propos du médecin sont perçus comme jugeants par Sylvie – *vous êtes tout le temps avec lui* – qui tient à rappeler la violence de cette déclaration, dans un contexte où elle a pourtant peu l'occasion d'être avec son enfant. Loin d'être accompagnée et soutenue dans ses doutes, Sylvie est contrainte d'insister auprès du médecin d'ORL qui lui indique qu'il ne faut pas qu'elle *s'inquiète*.

> E-67 : […] c'est vous qui avez demandé à l'ORL //
>
> F2 : oui ↓ j'ai demandé à l'ORL de faire un PEA à Pontivy ↓
>
> E : lui ne l'aurait pas fait si vous n'aviez pas demandé ↓
>
> F2 : non ↓ c'était un peu de fainéantise ou il n'avait pas envie ↓
>
> E : vous le connaissiez l'ORL ↑ c'était lui qui l'avait déjà suivi pour les otites ↓
>
> F2 : oui / il l'avait opéré pour mettre les drains donc // il avait vu mon aîné aussi donc ↓ je n'avais jamais eu de souci ↓ il a fait le PEA / il était bon ↓ j'ai eu un gros doute ↓
>
> E : « bon » ça veut dire ↑
>
> F2 : qu'il entendait ↓ (F2, 2017 : 2)

À la demande de Sylvie, un test PEA[369] est effectué, qui ne révèle pas de déficience auditive. Pourtant, malgré le résultat positif qui indique que Benoît entend, Sylvie demande à effectuer des tests complémentaires. Un nouveau PEA est effectué dans une autre centre, qui confirme cette fois les doutes de Sylvie :

> F2-83 : j'ai dit « non non / il y a un problème ↓ c'est pas possible » ↓ et il m'a dit comme ça « si vous voulez / je vous donne l'adresse de [nom de la clinique] ↓ j'ai appelé au centre et j'ai pris rendez-vous avec le docteur [Nom] ↓ et puis on a fait le premier entretien / et puis on a expliqué nos doutes // ↓ on a été dans la cabine / on a fait le test ↓ et puis ça a été / catastrophe [rires] ↓ (F2, 2017 : 2)

Ce récit de Sylvie vient s'ajouter au témoignage d'Isabelle et rappelle la justification du dépistage néonatal systématique, censé permettre un meilleur accompagnement des familles, afin justement que ces dernières ne vivent pas ces périodes de *doutes* seules, et n'aient pas à *tester* elles-mêmes leur enfant. Le dépistage vise également une prise en charge la plus précoce possible, pour permettre aux enfants sourds de développer un moyen de communication adapté, quel que soit le choix linguistique des parents. Malgré les avancées que peut constituer la mise en place du dépistage dans l'accompagnla ement et la précocité du diagnostic de surdité, depuis son déploiement, certaines familles témoignent d'un manque d'accompagnement, qui révèle moins une absence de volonté d'accompagnement, qu'un manque de formation des équipes soignantes à certaines spécificités du dépistage révélées par cette analyse : attente douloureuse, question de la fiabilité, vocabulaire opaque, annonce bouleversante notamment.

9.1.1.2 Du dépistage de « suspicion » à l'annonce d'une surdité

Le dépistage est effectué avant la sortie de la maternité auprès de familles dites « captives » (MADILLO-BERNARD, 2007 : 44). La *captivité* de ces familles dans l'enceinte de la maternité permet d'y dépister la totalité des nouveaux-nés et de proposer, en cas de « suspicion » de surdité, un *accompagnement*, généralement traduit par la mise en place d'un protocole d'implantation. Le vocabulaire utilisé par les équipes soignantes peut se révéler opaque pour les parents à qui l'on annonce, non pas un diagnostic de surdité, mais un doute concernant la surdité, doute devant être clarifié par des tests complémentaires. Ainsi, des résultats annoncés négatifs, ou positifs, peuvent renvoyer tous deux à une « suspicion » de surdité. Dans un cas, un diagnostic positif peut renvoyer au fait que la surdité a été détectée ou du moins qu'il

[369] Potentiel évoqué auditif. Cf. chapitre 3.2.2.2 : "Filière de soin de la surdité et information aux parents", p.138.

existe une suspicion de surdité, dans l'autre, le diagnostic négatif peut traduire l'absence de certitude quant au fait que le nouveau né est entendant. Certains parents interrogés témoignent de leur incompréhension lors de cette première annonce, suite au dépistage, qui, nous le rappelons, ne peut en aucun cas permettre d'affirmer l'existence d'une surdité[370].

> F1-213 : ils ont fait les tests et / [rires] / et c'est toujours particulier // c'est de savoir / c'est vrai / je me rappelle l'interne m'a dit "c'est négatif" ↓ et on comprend c'est négatif mais dans quel sens ↑ et moi je l'ai compris dans l'autre sens ↓ j'ai compris que // que tout allait bien ↓ je pense que c'était du déni /// elle m'a dit "c'est négatif" mais franchement je ne l'entendais pas ↓ j'avais un filtre ↓ j'étais toute seule mon mari était à la maison et // et elle m'a dit plusieurs fois "désolée" ↓ mais ça je ne l'ai entendu qu'après ↓ et c'est en rentrant après dans la voiture / "merde elle m'a dit désolée / il y a un truc" ↓ de toute façon le test est plus ou moins fiable ↓ c'est le premier test à la maternité ↓ (F1, 2016 : 15).

Différents aspects du témoignage d'Isabelle rendent compte de l'importance et de l'urgence de former les équipes médicales à l'annonce d'un tel dépistage, mais également de la nécessité impérative de préparer les familles et de les informer de l'existence même du dépistage avant celui-ci. L'annonce des résultats du dépistage est donnée par une interne, qui, bien qu'elle puisse prendre la mesure de ce qu'elle s'apprête à annoncer à Isabelle, doit en assumer seule la responsabilité. L'interne est « chargée » d'annoncer ce doute sur la surdité de son enfant, sans accompagnement par un médecin. « Si les médecins connaissaient l'impact des paroles sur le vécu ultérieur des parents, et par conséquent sur le devenir de l'enfant, ils seraient peut-être plus prudents. Ces mots-là marquent ; ils laissent des traces que le temps n'efface pas » (SAUSSE, 1996 : 25). En ce sens, il ne s'agit pas uniquement de former les équipes, mais également de savoir qui annonce. Peut-être serait-il plus prudent de *charger* des médecins de l'annonce, qu'il s'agisse d'un doute ou d'une affirmation, et non des internes en formation, isolés et rendus responsables des conséquences possibles. À la suite de l'échange avec l'interne, Isabelle rentre chez elle, seule en voiture avec son enfant, dans un état fragilisé par l'annonce d'une anomalie supposée. Dans le souvenir d'Isabelle, deux phrases sont prononcées : « c'est négatif » et « je suis désolée ». Il est probable que parmi les différentes informations apportées par l'interne au moment de la première annonce, Isabelle ait retenu ces deux phrases uniquement et les contradictions qu'elles traduisent. Le manque d'information préalable concernant l'existence du dépistage conduit les équipes médicales à annoncer un doute, une suspicion à des parents n'ayant parfois jamais envisagé ce doute auparavant. La violence de l'annonce d'un *problème*, sans qu'un diagnostic ne soit posé définitivement et les

[370] https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029754753

excuses répétées de l'interne ne font qu'augmenter l'anxiété d'Isabelle qui dit être à ce moment dans un déni de l'annonce. Aucun médecin ne vient supporter l'interne qui porte la charge d'une annonce pourtant considérée comme *traumatisante* (SORIANO, 2011) à des degrés divers pour les parents. Elisabeth Zinschitz rappelle l'importance de former les professionnels qui annoncent, à un *savoir psychologique* des diverses réactions émotionnelles possibles (le déni décrit par Isabelle qui inhibe et filtre l'information), afin de ne pas limiter l'annonce à une information, mais au contraire d'ouvrir cette annonce à une assistance et un accompagnement :

> « Ceux qui communiquent cette nouvelle peuvent aider les parents à intégrer graduellement le handicap de leur enfant dans leur vie. Il leur faut un savoir psychologique sur les inévitables réactions émotionnelles, mais aussi une certaine aptitude à la communication de ce message afin que les parents ne soient pas seulement informés, mais aussi assistés et accompagnés » (ZINSCHITZ, 2007 : 83).

Pourtant, l'annonce d'un doute, d'un dépistage « non concluant », n'est pas l'annonce d'un handicap et dans le cas du dépistage néonatal de surdité, cette annonce de doute, déjà traumatisante à bien des égards, se révèle parfois erronée. En 2007, le CCNE mettait en garde contre le risque de faux positifs :

> « Outre le risque de compromettre inopportunément la qualité des premiers contacts de l'enfant avec ses parents, cette stratégie de dépistage en maternité se heurte à une sérieuse difficulté : le risque de faux positifs (suspicion erronée d'un déficit non réel) est bien plus grand dans les premières heures suivant la naissance de l'enfant. […] Cela laisserait prévoir actuellement de 8 000 à 40 000 suspicions infondées par an en France, c'est-à-dire 90 à 98% de diagnostics erronés de déficience auditive parmi les enfants testés alors que 800 à 1000 par an seront réellement sourds. Ce taux de faux positifs s'effondre lors de la répétition des examens dans les premiers jours »[371].

Les nouveaux-nés considérés à tort comme possiblement sourds, sont nommés *faux-positifs*, c'est-à-dire testés de manière faussement positive au dépistage. Les *faux-négatifs*, ayant une déficience auditive non reconnue par les tests de dépistages sont rarement, voire non connus[372]. Les termes, induisent une confusion sur le dépistage, rendent l'information opaque et empêchent l'accès à un accompagnement immédiat. Dans le témoignage de Lucie, l'équipe

[371] http://www.ccne-ethique.fr/sites/default/files/publications/avis103.pdf

[372] Dans son rapport « Évaluation du dépistage néonatal systématique de la surdité permanente bilatérale » de 2007, la Haute Autorité de Santé indiquait que concernant les potentiels évoqués auditifs automatisés (PEAA), « le taux de faux négatifs des PEAA n'est pas connu ». Les PEAA constituent avec les oto-émissions acoustiques automatisées, les deux tests de dépistage de surdité en maternité en France : https://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/evaluation_du_depistage_neonatal_systematique_de_la_surdite_permanente_bilaterale_synthese_et_perspectives.pdf

médicale évoque la possibilité que son fils soit un *faux-négatif*, lorsqu'il s'agirait d'une suspicion de test faussement positif. Le souvenir a pu emmêler les termes, mais révèle justement la confusion et l'absence de clarté du vocabulaire utilisé pour annoncer ce doute :

> F3A-20 : c'est pas du tout à la demande des parents c'est fait de façon systématique et ça a été fait la première fois le lendemain ou le surlendemain de la naissance de Gabriel ↑ et alors ça marchait pas […] le discours était au début plutôt rassurant en disant « mais ne vous inquiétez pas de toute façon il y a beaucoup de faux négatifs au départ / mais c'est aussi le temps que l'oreille se développe / l'oreille est peut-être pas développée le conduit est trop petit les appareils sont peut-être pas assez précis ou minutieux etc. donc voilà ça peut être un faux négatif ↓ » donc du coup on s'est déjà / on s'est déjà demandés finalement à quoi servait vraiment ce dépistage si tôt ↑ et / parce que après ils l'ont refait quand même plusieurs fois ils ont insisté / (F3, 2014 : 1).

Au delà de l'opacité générée par le vocabulaire utilisé par les équipes médicales, la prévalence de *faux-positifs* questionne sur la précocité du test. Dans ce même rapport de 2007, le CCNE mettait également en garde contre le manque de fiabilité d'un dépistage effectué dès le premier ou le deuxième jour de vie et préconisait un dépistage entre le troisième et au delà du vingt-huitième jour. Pour ces raisons, le comité proposait de développer le concept de *repérage orienté*, plutôt que de procéder à un dépistage systématique en maternité.

> Le dépistage d'une surdité profonde doit être réalisé aussi précocement que nécessaire, en conciliant les impératifs de fiabilité et d'accessibilité du test. Or, malgré une plus grande facilité de réalisation du geste technique, le taux d'erreurs plus important observé le 1er jour de la naissance pose problème. Le Comité estime en conséquence que les tests réalisés trop précocement ne sont pas suffisamment fiables pour faire l'objet d'une généralisation systématique de l'évaluation des capacités auditives le premier où le deuxième jour. Chez le nouveau-né, les conditions optimales d'évaluation des capacités auditives ne se situent qu'après le troisième jour de la vie, et se poursuivent jusqu'au delà de la période néonatale (28 jours). Le Comité estime donc qu'il conviendrait de développer le concept de repérage orienté des troubles des capacités auditives plutôt que de procéder à un dépistage néonatal généralisé[148].

Malgré ces différentes mises en garde, le dépistage est aujourd'hui effectué dès le premier ou le deuxième jour de vie. La durée moyenne de séjour en maternité en France étant comprise entre trois et cinq jours[373], un repérage orienté des troubles tel que préconisé par le CCNE

[373] L'HAS indiquait en 2014 dans son rapport *Sortie de maternité après accouchement* que « la durée de séjour standard a été définie comme une durée d'hospitalisation : de 72 heures à 96 heures après un accouchement par voie basse ; de 96 heures à 120 heures après un accouchement par césarienne […]. Une sortie précoce est définie comme toute sortie de maternité : au cours des 72 premières heures après un accouchement par voie basse1 ; au cours des 96 premières heures après un accouchement par césarienne » : https://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2014-03/fiche_de_synthese_-_sortie_de_maternite_apres_accouchement.pdf.

implique que les familles, ou toute personne accompagnant les familles, observent attentivement des « signes inhabituels susceptibles d'indiquer une particularité de développement »[374]. En l'absence de développement de la part du CCNE concernant sa mise en place et ses contours, ce repérage nous semble difficile à concevoir, si tôt dans le développement des nouveaux-nés. En ce qui concerne la précocité du dépistage, la durée extrêmement courte de séjour en maternité explique l'urgence d'un tel dépistage, mais ne la justifie pas à notre sens. L'anxiété générée pour les parents par l'annonce d'un doute – par ailleurs souvent confirmé par les tests complémentaires – quelques heures seulement après la naissance de leur enfant ne justifie aucunement l'urgence du dépistage. Si la durée moyenne de séjour en maternité se situe entre quatre et cinq jours, dans le cas d'une sortie dite *précoce*, cette durée est réduite de trois à cinq jours ; le dépistage est alors effectué dès la vingt-quatrième heure[375]. Sur le papier, ce protocole est cohérent, pourtant Madillo-Bernard (2007) rappelle que le dépistage n'est pas synonyme d'un diagnostic et nécessite une « guidance » des parents : « un pourcentage de faux positifs et faux négatifs est inévitable lors du dépistage ; un accompagnement et une guidance pour toutes les familles partant avec un doute sont toujours très difficiles à mettre en place ; dans le cas d'un bébé né prématuré, s'il y a immaturité neurologique, le risque est de générer une inquiétude inutile » (MADILLO-BERNARD, 2007 : 44).

Dans son rapport *Sortie de maternité après accouchement : conditions et organisation du retour à domicile des mères et de leurs nouveau-nés* (2014)[376], la Haute autorité de santé indique qu'à la sortie de la maternité, « Deux visites sont recommandées, réalisées préférentiellement à domicile ou dans un lieu de soin approprié ». La première visite est systématique, les suivantes sont recommandées dans le cas d'une sortie standard, la première et la deuxième visite étant systématiques dans le cas d'une sortie prématurée. Il nous semble que le dépistage de surdité pourrait faire l'objet d'un protocole de systématisation lors de cette visite et non plus en toute hâte avant la sortie de la maternité, sans aucun accompagnement, si ce n'est une annonce de « suspicion » de défaillance avant un prochain rendez-vous, qui crée une angoisse justifiée pour les parents. En ce qui concerne les sorties dites *standards,* la première visite doit être « systématiquement réalisée dans la semaine après la sortie et si possible dans les 48 heures suivant cette sortie »[376] ; pour les sorties dites *précoces* : deux ou

[374] http://anecamsp.org/wp-content/uploads/anecamsp-anesm-rbpp.pdf
[375] https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029754753
[376] https://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2014-03/fiche_de_synthese_-_sortie_de_maternite_apres_accouchement.pdf

trois visites sont recommandées, réalisées préférentiellement à domicile ou dans un lieu de soin approprié. La première visite est systématique et doit être réalisée dans les vingt-quatre heures après la sortie de la maternité. En cas d'impossibilité, la date de sortie doit être reportée ; la deuxième visite est systématique et planifiée selon l'appréciation du professionnel référent en charge du suivi de la mère et de l'enfant. La troisième visite est quant à elle recommandée et planifiée selon l'appréciation du professionnel référent. Le déroulement du suivi après la sortie de la maternité nous apparaît considérablement plus adapté à un dépistage de surdité, qui selon les recommandations du CCNE (2007), devrait être effectué au moins trois jours après la naissance de l'enfant pour permettre une fiabilité plus importante du test et donc une réduction des annonces de *faux-positifs* à des familles dont les enfants ne sont pas sourds. Pour les familles à qui l'on annonce une suspicion fondée de surdité, l'information donnée en toute hâte et sans véritable accompagnement selon le ressenti de certains parents interrogés, augmente considérablement l'angoisse des parents et, considérant les possibilités actuelles de dépistage lors de la première visite systématique après la sortie de la maternité, ne trouve aucune justification valable à notre sens, compte tenu du potentiel traumatique d'une telle annonce, effectuée si précocement. En effet : « un dépistage trop précoce, avant même que les parents n'aient ressenti une inquiétude et surtout avant même que les premières relations ne se soient installées tranquillement, paraît à risques » (MADILLO-BERNARD, 2007 : 45). Lorsque le dépistage est positif, un rendez-vous est fixé afin de valider ou infirmer le premier test.

9.1.1.3 Urgence d'un diagnostic et « médicalisation » du rapport parent-enfant

Pour les parents entendants, le dépistage constitue généralement une première entrée dans la surdité, une entrée bio-médicale qui introduit la surdité comme maladie néonatale de santé publique[377], nécessitant un dépistage systématique (MEYNARD, 2016 : 28). Plusieurs parents interrogés font état du processus de dépistage, puis de diagnostic, décrit par la plupart des familles comme long et fastidieux. Marie, dont la fille Élise est née en 2009, témoigne de cette période d'entre-deux où le doute révélé par le dépistage doit être confirmé par des tests complémentaires :

[377] Un certain nombre de rapports font état de l'appellation *surdité permanente néonatale* ou SPN en temps que maladie (MEYNARD, 2016 : 28). Voir le chapitre 4 de l'ouvrage, intitulé « SPN ou la naissance d'une nouvelle maladie ».

F5-8 : en 2009 ↓ j'ai accouché et donc ça fait partie du protocole de l'établissement / de faire les tests [tests d'autoémission] ↓ et puis là / elle [l'infirmière] a eu un avis réservé en nous disant que // les tests n'étaient pas concluants / voilà ce qu'elle nous a dit ↓ sans en dire plus mais en nous disant "il faudrait revenir dans quinze jours pour refaire les tests ↓ […] on s'est dit "petit bémol" ↓ on était super contents "oh bah tiens un petit test qui est pas concluant / ça ne fait rien on reviendra dans quinze jours" ↓ on ne s'est pas alarmé plus que ça ↓

E : le mot surdité n'a pas été évoqué ↓

F5-21 : du tout ↓ non non / du tout ↓ et je // enfin mon ressenti avec le recul c'était que / surtout pas [rire] // il ne fallait pas aborder ce mot-là ou ce thème-là parce que j'avais vraiment l'impression qu'ils n'étaient pas sûrs de leurs résultats ↓ […] on est retournés au service ORL[378] […] ↓ c'est la première fois que je me suis dit "tiens il y a peut-être une difficulté" ↓ autant avant je ne l'avais pas ressentie autant là / je n'étais pas à l'aise du tout ↓ les infirmières ont réalisé les tests et là // donc on teste chacune des oreilles // et puis elles n'avaient pas l'air sûres d'elles ↓ […] le bébé n'était pas dans de bonnes conditions / il n'était pas assez calme / ce n'était pas fiable / on n'était pas sûrs ↓ (F5, 2016 : 1).

Face à l'impossibilité de poser un diagnostic immédiat, le témoignage de Marie rappelle la question de la nécessité d'effectuer ces tests si tôt. « Justifié par la nécessité de porter un diagnostic précoce sur un handicap qui peut se corriger […] par l'implant cochléaire, [le dépistage] fait souvent brutalement intrusion dans l'ébauche d'une relation mère-nourrisson, alors qu'aucune urgence médicale ne le justifie » (JOHN, 2011 : 114). À la suite du deuxième test de dépistage, Marie prend conscience d'une difficulté éventuelle pour son enfant. En l'absence d'informations précises, elle évoque des conditions de dépistage difficiles et son malaise grandissant lors du deuxième rendez-vous

F5-30 : on est retournés au service ORL de la clinique / voir le médecin ORL / qui a // qui nous reçus et qui nous a refait faire des tests d'autoémission dans une cabine /// sachant que / le bébé devait être dans un état // semi endormi / hyper calme ↓ donc déjà les conditions étaient difficiles à réunir et puis // on était dans cette cabine ↓

F5-41 : donc là // en fait on avait la sensation que // on a commencé à avoir la sensation qu'ils étaient en train de détecter quelque chose qu'ils ne voulaient pas nous dire ↓ ou qu'ils voulaient être sûrs avant de nous le dire ↓ comme on a senti ce doute / nous-même on s'est mis à douter / mais sans que des mots très concrets soient posés dessus ↓ et ça c'était vraiment avec l'infirmière / le médecin ORL n'était pas du tout à la consultation ↓ il n'y avait pas tellement d'accompagnement un petit peu psychologique ↓ voilà on venait d'avoir un bébé / il avait trois semaines / on était en train de faire des tests ↓ ce n'est pas la chose habituelle quand on a un nouveau né donc // c'était très inconfortable comme situation ↓ (F5, 2016 : 1).

[378] Otorhinolaryngologiste

Dans l'attente d'un diagnostic définitif, le dépistage en lui-même engendre une période d'anxiété pour les parents d'Élise, notamment par sa configuration – dans une cabine – et par le fait que leur bébé doit être dans un état semi-endormi. Une fois l'annonce d'un premier test « non concluant », les parents multiplient les rendez-vous validant ou invalidant la première suspicion de défaillance de l'audition. Cette anxiété est d'autant plus forte que l'une des caractéristiques du dépistage de surdité est qu'il implique une annonce progressive :

> « Les parents vont être confrontés à une succession d'annonces, souvent inscrites elles-mêmes dans le temps (deux à trois mois). Ces différentes annonces vont impliquer différents professionnels. […] Parfois, les familles peuvent de ce fait avoir l'impression que les professionnels ne disent pas la même chose ou que les informations sont contradictoires, ce qui augmente leur détresse et les confronte à un sentiment d'extrême solitude » (SORIANO, 2011 : 80).

Du côté des professionnels, la responsabilité de l'annonce peut expliquer l'extrême précaution à ne pas nommer la surdité, comme l'explique Marie dans son témoignage, à garder en suspens les orientations du diagnostic pouvant se révéler erroné : « Les professionnels ont bien conscience du potentiel traumatique de cette annonce sur les familles, ce qui peut avoir un impact sur leur attitude. Annoncer un diagnostic de surdité si précocement est une fonction à forte composante émotionnelle et peut entraîner des effets de saturation ou des contre-attitudes comme trop d'empathie ou pas assez » (SORIANO, 2011 : 83). Ces attitudes et contre-attitudes engendrent un stress supplémentaire pour les familles.

> F5-51 : et puis elles ont refait les tests à plusieurs reprises jusqu'à nous dire "bon bah écoutez / sur l'oreille droite il n'y a aucun souci on a un signal / donc c'est déjà ça" ↓ vraiment texto hein ↓ "son oreille droite fonctionne / c'est déjà ça ↓ sur son oreille gauche on a un doute" ↓ voilà ↓ et puis on a été lâchés dans la nature comme ça ↓ **[…]** le rendez-vous s'est terminé comme ça ↓ lâchés dans la nature / pas d'explication du médecin ORL // […] déjà c'était une entrée dans ce monde-là qu'on ne connaissait pas / qui commençait à devenir un petit peu difficile parce qu'on ne savait pas vraiment / on n'était pas sûrs / et avec un médecin qui était complètement // je ne sais pas comment dire / hermétique à tout ↓ pas du tout psychologue et je trouve que dans le parcours / dans le parcours initial je trouve que vraiment ce qui a manqué / c'était cet accompagnement psychologique ↓ ne pas balancer comme ça à une famille / voilà votre enfant est peut-être sourd et puis point barre on reprend rendez-vous dans un mois et c'est fini ↓ je trouve que ce n'est pas possible de laisser des parents / en plus entendants qui n'y connaissent rien / qui ne savent pas du tout pourquoi l'enfant peut être ou ne pas être sourd ↓ ça ne va pas / vraiment dans le protocole il y a quelque chose qui ne va pas ↓ (F5, 2016 : 2).

L'annonce de surdité nécessite une attention particulière de la part des professionnels. La précocité d'un diagnostic et d'une annonce n'ayant pas été amorcée par les doutes des parents eux-mêmes impose un soin extrême en direction de ces derniers : « l'annonce du handicap

réclame de l'humanité et de la compétence de la part des professionnels ; elle est un moment fort dans la construction des liens entre les parents et leurs enfants » (ZINSCHITZ, 2007 : 91). En effet, « si les parents d'un enfant ayant un handicap sont, au départ, des parents *ordinaires*, comme tous les parents, la venue d'un tel enfant bouleverse fondamentalement leur façon de vivre, leur style de vie et aussi leurs projets d'avenir. Ils seront en effet très rapidement confrontés au regard des professionnels, tout d'abord lorsqu'ils solliciteront un diagnostic qui va orienter, voire déterminer, leur évolution et celle de leur enfant durant de longues années » (MAGEROTTE, 2006 : 90). Ce moment est d'autant plus important pour les parents que l'annonce et plus tard l'information et l'accompagnement par les professionnels conditionneront fortement les « choix » que les parents seront amenés à effectuer en terme de communication pour leur enfant. La suite du processus de dépistage est décrite comme une violence pour les parents d'Élise. Marie évoque « des conditions atroces » et détaille de manière extrêmement précise le souvenir de l'annonce :

> F5-90 : Élise était hyper agitée / elle n'arrivait pas à s'endormir dans un sommeil profond / elle se réveillait tout de suite ↓ en fait l'ORL a commencé à // à devenir assez nerveuse / assez tendue et le / le bilan PEA[379] a duré je sais plus quelque chose comme deux heures ↓ […] je vous le dis parce que ça nous a choqués // on la voyait réagir par mimiques en fait / assez / désagréables ses mimiques comme si quelque chose n'allait pas ↓ et nous on était à côté / on n'était pas dans une salle d'attente on était à côté d'Élise et on savait pas ce qui se passait ↓ et quand on lui posait des questions elle ne nous répondait pas / ou elle était là "je suis pas sûre / il faut qu'on refasse ↓ sans rien nous expliquer ↓ "et puis de toute façon c'est pas fiable //" ↓ donc elle avait fixé une électrode derrière l'oreille avec un sparadrap // et comme Élise avait des petits cheveux elle nous disait "vous voyez bien avec les cheveux ça tient pas / c'est pas possible de réaliser le test comme il faut" ↓ enfin bon / des conditions // atroces ↓ on a commencé franchement // enfin moi j'ai commencé à paniquer à ce moment-là en fait / parce que je me suis dit // je sentais que quelque chose n'allait pas et puis au niveau de / comment dire / du soutien qu'on pouvait avoir par le médecin c'était vraiment / c'était plus que limite ↓ (F5, 2016 : 2).

À la suite des tests, dans des conditions vécues de manière *atroces*, le médecin annonce la surdité d'Élise au bout de deux heures, à des parents fatigués et anxieux. Cette annonce, à l'image de l'urgence du dépistage, semble expéditive et effectuée sans « accompagnement psychologique » :

> F5-109 : et puis finalement au bout de deux heures / elle nous a dit comme ça / elle griffonnait sur un bout de papier / "bon ben / il semble qu'il y ait un risque de surdité"↓ voilà comme ça ↓ je vous assure / comme ça ↓ nous on était là / assis sur un pauvre tabouret à côté d'Élise /// sans aucune psychologie / elle nous a dit ça et hop

[379] Potentiel évoqué auditif

> c'était fini / on va au secrétariat on prend un prochain rendez-vous ↓ […] et ça je ne vous l'ai pas dit c'est qu'après on sort de la cabine / donc on va dans son cabinet pour […] et puis elle commence à me dire // parce qu'à l'époque j'allaitais Élise et c'est vrai que j'avais beaucoup maigri / j'étais fatiguée / l'allaitement tout ça ↓ et elle me dit "mais est-ce qu'elle mange bien ↑ peut-être qu'elle a un retard de croissance ↑ il y a peut-être un retard de croissance au niveau de son oreille" ↓ limite // ↓ c'était presque ma faute en fait ↓

Au delà des mots et du sentiment de culpabilisation généré par les questions de l'infirmière, perçues comme intrusives par Marie, le lieu de l'annonce et le temps consacré à l'annonce sont des composantes que les professionnels doivent intégrer afin d'entamer au mieux l'accompagnement et l'information qui lui succèdent. Les parents d'Élise apprennent sa surdité assis sur un tabouret de la pièce et en l'absence d'un temps d'échange proposé par les équipes médicales, sont invités à prendre un nouveau rendez-vous. D'autres familles interrogées décrivent la violence ressentie au moment de l'annonce et l'importance d'un lieu d'échange :

> F4-69 : le diagnostic nous a été annoncé de façon // pas psychologue du tout du tout ↓ vraiment ça a été balancé comme ça ↓ fin de l'examen on nous a dit / « oui il y a un problème » ↓ on n'a pas eu // « on va se poser / on va s'asseoir / on va discuter » // non non ↓ au contraire en fait ↓ elles ont repris la petite pour faire des examens / la petite pleurait / moi je pleurais ↓ enfin // ↓ voilà / ça a été // franchement je trouve qu'en terme de psychologie // sur l'annonce du diagnostic ce n'est pas ça du tout du tout ↓ ce sera un très mauvais souvenir ↓ (F4, 2017 : 2).

À l'image des termes utilisés par Marie, l'annonce donne à ces parents la sensation d'être *balancée*. Cette précipitation a pour effet d'augmenter l'anxiété des parents et leur sentiment d'isolement. Les infirmières annoncent et séparent la mère de son enfant, diagnostiqué comme défaillant. Ces différents témoignages alertent sur l'urgence, non pas d'annoncer ou de diagnostiquer, mais de former les professionnels à consacrer du temps à une annonce dépendante d'un dépistage, qui pourrait à notre sens être retardé d'au moins trois jours (voire selon les préconisations de certains psychologues cliniciens, d'un à trois mois[380]), afin de permettre aux parents de créer des liens avec leur enfant. En effet, « autrefois, le contact entre la mère et l'équipe de la maternité était suffisamment prolongé pour permettre non seulement une explication minimale des tests, mais encore un accompagnement des conséquences psychologiques entrainées par la révélation. Aujourd'hui, les conditions dans lesquelles un enfant vient au monde ne sont plus les mêmes. Ce qui a été gagné en termes de sécurité sanitaire a été perdu en termes de durée et d'échanges »[371]. L'annonce est un moment crucial

[380] Cf. chapitre 9.1.1.1 : "L'accompagnement d'un « doute » par les équipes soignantes", p.299.

dans le parcours des parents, elle mérite que les équipes médicales s'y attardent, humanisent cette annonce, respectent la temporalité des parents et leur anxiété : « Sans nier les progrès salvateurs des technologies, de la chirurgie, de la nécessité d'une rééducation précoce de l'enfant sourd, nous pouvons nous inquiéter de l'accélération des prises en charges spécialisées sur un mode activiste au détriment du temps de la rencontre, du temps pour désirer être avec, communiquer… » (MADILLO-BERNARD, 2007 : 45). Ce premier contact avec la surdité par des professionnels de la santé constitue l'ancrage d'un parcours où l'accompagnement et l'information par les professionnels aux parents, ainsi que les représentations plus ou moins positives liées à la surdité, conditionnent en grande partie les choix que ces derniers auront à faire pour leur enfant, en terme de communication, et plus tard en terme de scolarisation.

9.1.1.4 Après l'annonce : le rôle déterminant de l'accompagnement

À la suite de l'annonce du diagnostic de surdité, les parents sont très vite engagés dans un processus administratif conditionné par l'accompagnement par la MDPH. Dans les premiers mois suivant cette annonce, des dossiers souvent denses doivent être rédigés en de nombreux exemplaires par des parents *un peu dépassés par les évènements*, afin de pouvoir bénéficier d'*aides appareillages,* de *prises en charge* pour le taxi[381] notamment.

> E-983 : c'est au début ↑ il faut savoir dès la première année ce qu'on prévoit comme projet de vie ↑
>
> F5 : […] c'est tout de suite en fait ↓ c'est tout de suite tout de suite dans les premiers mois / tout simplement parce qu'il y a aussi toutes les aides appareillage tout ça / et que / ça coûte cher ↓ il y a les piles / il y a les câbles / enfin il y a tout ↓ il y a des prises en charge en transport par taxi pour aller aux rendez-vous ↓ tout ça c'est soumis à accord financier donc il faut forcément monter un dossier ↓et c'est vrai qu'au début / quand on vient d'apprendre que son enfant est sourd / quand on est un peu dépassé par les événements / qu'on gère cinquante-six trucs en même temps en qu'en plus il faut se remplir un dossier avec cinquante-six exemplaires // et je pense que c'est bien pour ça qu'il y a l'assistante sociale [du centre médico-social] qui donne des bons coups de main aussi aux gens / qui ont peut-être plus de difficultés aussi à gérer ça ↓ (F5, 2016 : 22)

Les centres médico-sociaux accompagnent alors les parents dans ces démarches, et facilitent la compréhension de ce parcours administratif par la présence d'assistantes sociales qui viennent accompagner les familles. Pour la majorité des parents interrogés, cet

[381] Cf. chapitre 9.1.7.2 : "Le transport individuel en taxi : symptôme de la surcharge de l'emploi du temps", p.404.

accompagnement a constitué un soutien très important tout au long du parcours de leur enfant et encore aujourd'hui.

> F5-698 : moi je redis encore que je pense que sans [nom du centre médic-social] on n'aurait pas du tout fait la même chose ↓ et je pense que ça aurait été beaucoup plus difficile ↓ là on ne pouvait pas // on ne pouvait pas baisser les bras / jamais ↓ il fallait y aller ↓ et en fait / seuls à la maison je pense que ça aurait été beaucoup plus dur ↓ je vous ai juste pas dit ça / au bilan j'avais dit « je vais arrêter de travailler ↓ c'est pas possible de toute façon je pourrai pas supporter de la laisser ↓ il faut que je sois là / il faut que je voie comment ça se passe » ↓ et ils m'avaient conseillé de réduire mon temps d'activité ↓ voir comment ça se passait / garder quand même un pied dans la vie professionnelle parce qu'ils m'avaient conseillée / ils m'avaient dit « vous allez voir » / c'est vachement envahissant aussi donc « il faut que vous gardiez une / une bouffée d'oxygène » entre guillemets ↓ et avec le recul / donc je suis passée à mi-temps / cinquante pour cent ↓ ça me permettait de garder un pied dans ma vie à moi / avec mon contact social / ma profession tout ça ↓ et les autres cinquante pour cent où c'était à fond pour Elise / les rendez-vous / les séances et la stimulation à la maison que moi je voulais faire absolument à fond ↓ (F5, 2016 : 15)

Les équipes des centres médico-sociaux référents orientent les parents, les informent et les guident dans ce parcours qu'elles connaissent pour avoir accompagné des familles auparavant. Les parents de Nina et Inès indiquent également, à l'image d'autres parents, avoir été *bien accompagnés* et avoir également *réussi à se positionner*, ce qui révèle le souhait par les parents de prendre des décisions et de ne pas se laisser guider « à l'aveugle ». Leurs choix et décisions ont été *entendues* et accompagnées par les équipes.

> F6A-601 : je trouve qu'on a été bien accompagnés même si nous à certains moments on a réussi à se positionner ↓ parce que quand on a choisi d'enlever // quand on a choisi de mettre Nina à [nom de l'école] / parce que pour moi c'était tellement difficile que mes filles soient séparées / c'était pratiquement une des premières à partir mais on ne nous a pas mis de barrières ↓ on nous a dit que pour l'orthophoniste ce serait peut-être plus compliqué donc je m'étais arrangée pour trouver quelqu'un et en plus c'est une super orthophoniste ↓ on a eu l'accompagnement d'instits spécialisés de [nom de l'école où était Nina auparavant] qui venaient aider Nina ↓ toutes nos décisions ont été entendues ↓
>
> F6B : et respectées ↓
>
> F6A : je trouve qu'à [nom de la ville] il y a un bon suivi ↓ on est dans une grande ville en plus ↓ (F6, 2016 : 13)

Cet accompagnement concerne l'information, l'orientation pédagogique, mais également l'éventuelle nécessité d'un soutien psychologique que peuvent ressentir certains parents et enfants.

F7-200 : nous // alors ils [le centre médico-social référent] nous ont proposé cet accompagnement psychologique très tôt / quand Pierre était à la maternelle et / et on y allait à trois / ou même à // à cinq on y est allés tous ensemble une fois ↓ et oui on a tous trouvé /// un grand intérêt parce que dans la vie familiale ça nous aidait beaucoup aussi ↓ // moi effectivement plus particulièrement ↓ donc je continue d'être en // c'est Paul qui va voir la psychologue mais je suis en interaction aussi avec / voilà ↓ (FHM, 2016 : 6)

Si beaucoup de parents évoquent un soutien important et très bénéfique de la part des centres référents, d'autres parents sont contraints - par la structure elle-même - de quitter le centre qui les accompagnait parfois depuis plusieurs années, pour se diriger vers un établissement qui accepte leurs souhaits de communication et de scolarisation :

F8-217 : il a fait le CP et le CE1 ↓ et en CE2 il a fait son intégration à [nom de la ville] / et là on a changé de centre parce que [l'organisme qui les accompagnait] nous a dit / « non / il n'y aura pas de LPC » ↓ et [nom d'un autre centre] / eux commençaient à développer ça ↓ ils embauchaient des codeurs↓ parce qu'aussi il y a eu les parents qui ont fait des pétitions ↓

E : c'est vraiment parce que les parents ont lutté pour obtenir le LPC ↓

F8 : ah oui ↓ oui oui ↓ mais / ça a quand même amené quelque chose ↓ donc nous on s'est dit « on va aller là » ↓ puisque de toute façon [l'organisme médico-social qui les accompagnait] nous a dit « allez à [nom de l'autre centre à une heure du premier] » ↓ carrément // alors qu'on était là depuis le début ↓ enfin quand même quoi // on était / ↓ donc avec une réponse comme ça // ↓ on s'est dit « bon on va aller à [nom] » ↓ on est allés à [nom] et Martin a pu bénéficier de 12 heures de code par semaine / en CE2 / dans sa classe / dans l'école de proximité ↓ (FFM, 2016 : 5)

Carine, la mère de Baptiste, relate une expérience similaire à celle de la mère de Martin, où certains professionnels du centre, qui accompagnent la famille depuis plusieurs années, imposent leur expertise sur la communication à des parents qui se sentent alors *jugés* et pas *suffisamment soutenus* dans des choix de communication qui divergent des lignes directrices du centre. Carine explique avoir eu de la *colère* contre certains de ces professionnels, mais souligne également l'accompagnement et le *regard positif* d'autres professionnels du centre.

F9-378 : j'ai eu de la colère avec des professionnels qui des fois ont été // durs ou / qui ne nous ont pas / suffisamment soutenus ou / jugés parfois // comme des parents qui n'acceptaient pas la surdité / qui ne voulaient pas de langue des signes etc.↓

E : les professionnels étaient plutôt partisans de la langue des signes ↑

F9 : oui plutôt ↓ et nous on n'avait pas envie de porter ça ↓ c'était juste qu'on voulait / autre chose pour notre enfant // mais on n'avait rien contre ça / mais on trouvait qu'on avait ce jugement là ↓ et // donc ça c'était un peu dur à vivre mais après on a rencontré aussi des professionnels comme son orthophoniste qui elle nous a bien

> accompagnés / qui a été super ↓ des équipes éducatives ici / super ↓ et puis tellement de regard positif sur notre fils qui est complètement intégré / qui est hyper gentil / qui se débrouille très bien / qui // voilà ça c'est la meilleure des récompenses / quand on voit son garçon qui travaille bien à l'école / qui est épanoui / qui est très sociable ↓ il est même beaucoup plus sociable que la plupart des entendants // et puis qui vit bien sa surdité ↓ en tous cas qui en parle assez bien / il n'y a pas de complexe ↓ son appareil se voit très bien / il est assez à l'aise avec ça ↓ après je pense qu'il faut être prudent et c'est pour ça que là on a décidé de voir une psychologue ↓ (F9, 2016 : 8)

Le récit de Carine donne à voir l'équilibre délicat dans l'accompagnement des familles, qui pour certaines, souhaitent prendre des décisions n'étant pas toujours considérées comme acceptables par des professionnels qui donnent leur avis et semblent vouloir parfois imposer un regard particulier sur les moyens de communication pour les enfants sourds. Les parents rappellent leur place de parent et leur volonté de prendre eux-mêmes des décisions pour leur enfant. Nous soulignons la question posée par Bertrand Dubreuil dans *Parents et professionnels face au handicap* (2006), qui nous semble résumer l'équilibre fragile dans l'accompagnement des parents : « Bien plutôt que d'impliquer les parents dans le projet individuel, ne s'agit-il pas de s'associer au projet des parents ? » (DUBREUIL, 2006 : 100) Le rôle des parents et des professionnels qui accompagnent et n*'imposent* pas un choix particulier sont ainsi mis en lumière et rappellent le « principe de l'autorité parentale : les parents ont socialement reçu la responsabilité d'éduquer leur enfant, inscription qui signe son appartenance à la communauté humaine ; de leur côté, les organes collectifs de socialisation – l'école, les équipements sociaux et de loisirs – y contribuent, soutenant les parents dans cette responsabilité, s'inscrivant dans une démarche de co-éducation » (*Ibid.*).

Les personnes sourdes interrogées dévoilent leur parcours en tant que personne sourde et non plus en tant que parents d'enfant sourd et donnent à voir des représentations et des discours orientés majoritairement selon une vision « anthropologique » de la surdité.

9.1.2 « Être sourd » pour les personnes sourdes adultes

Le déchiffrage structurel thématique des entretiens menés auprès des personnes sourdes adultes[382] permet de révéler une classification spécifique, abordée lors de nos échanges autour des représentations liées à la surdité. Dans cette classe, plusieurs termes semblent indiquer des réflexions autour des notions d'identité sourde, de culture sourde et de manière moins évidente *a priori*, une réflexion autour de la notion de *faux-sourd*, qui cristallise pourtant très fortement les enjeux liés à l'identité sourde.

[382] Le choix des personnes interrogées ainsi que les trames et le nombre d'entretiens sont développés au chapitre 7.1 : "Entretiens personnes sourdes et parents entendants en France", p.225.

Forme	Effectif total	Effectif sous-total	Pourcentage	Chi2
sourd	302	97	32.12	154.44
faux	15	13	86.67	79.47
culture	14	12	85.71	72.23
identité	14	12	85.71	72.23
vrai	34	18	52.94	54.96
profond	12	9	75.00	45.12
complètement	24	13	54.17	40.80
histoire	13	9	69.23	40.36
grandir	22	12	54.55	38.00
inverse	5	5	100.00	36.49
extérieur	4	4	100.00	29.17
équilibre	4	4	100.00	29.17
malentendant	6	5	83.33	28.78
devenir	30	13	43.33	28.26
soigner	9	6	66.67	25.40
entendante	21	10	47.62	25.38
monde	68	21	30.88	23.98

Tableau 30 : Formes du profil de la classe 2 « Sourd(s) » - entretiens personnes sourdes

Au niveau quantitatif, les termes les plus récurrents au départ de la classification sont *sourd* (quatre-vingt-dix-sept fois) et *monde* (vingt et une fois), ce qui révèle une thématique orientée autour de l'*identité* et de la *culture* sourde (les termes sont présents chacun douze fois dans la classe). Au niveau statistique pourtant, bien que le terme *monde* soit plus fréquent, il s'ancre dans un « monde lexical » à part, puisque le chi2 révèle une proximité beaucoup plus importante entre *sourd, identité* et *culture*. Il est intéressant de noter la fréquence importante de l'usage de la forme *faux*, relative de prime abord à *faux-sourd*, dont le chi2 révèle une proximité encore plus forte que les segments *culture sourde* ou *identité sourde.*

Le graphique du mot *sourd* rend compte des caractéristiques associées à la forme, sans toutefois que soient mis en lumière les « mondes lexicaux » spécifiques à certains termes.

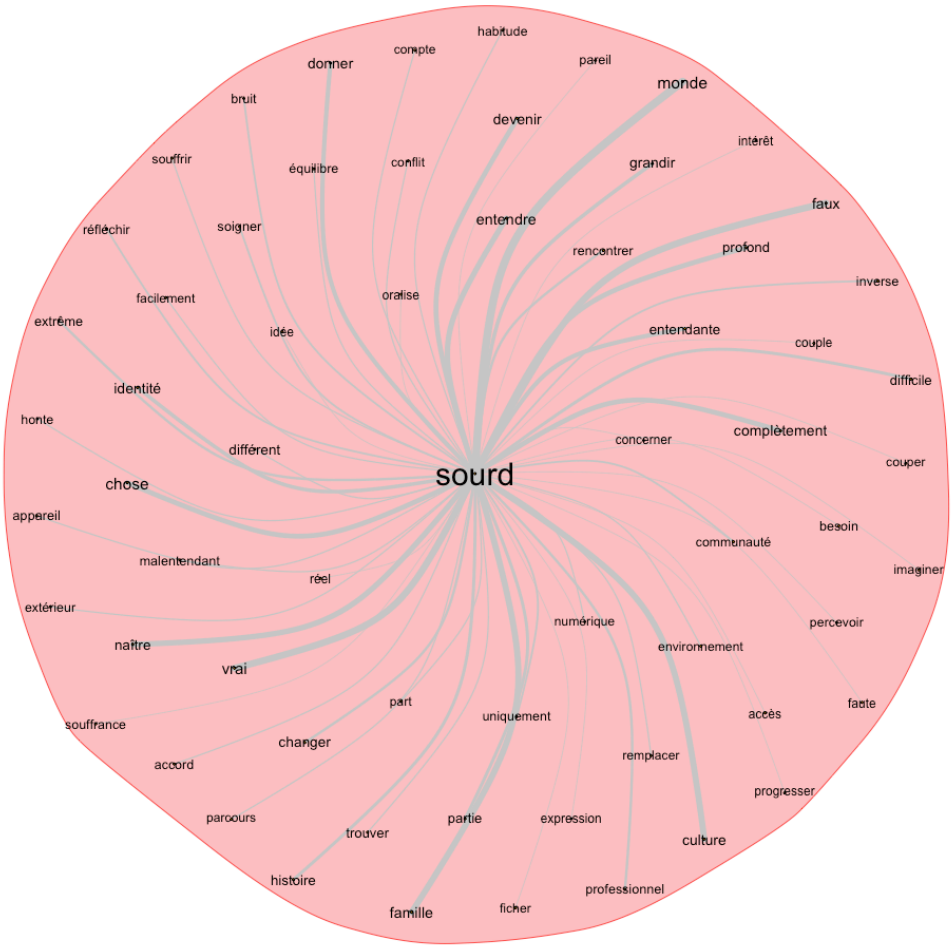


Figure 15 : Analyse des similitudes de la forme « Sourd » - entretiens personnes sourdes

Plusieurs termes méritent ici d'être approfondis : si *monde, culture, communauté, identité* se regroupent autour de la notion plus globale d'identité sourde, les formes *souffrir, difficile, honte, souffrance, conflit, faute* nécessitent un retour aux entretiens afin d'établir dans quelles mesures les personnes sourdes évoquent ce lexique de la souffrance et de la honte. La forme *faux* (deuxième plus révélatrice de la classe selon le test du chi2), que nous avons associée à *faux-sourd*, s'oppose à la forme *vrai*, utilisée dans les témoignages des personnes interrogées pour comparer les *faux-sourd* aux *vrais-sourds*. L'analyse des similitudes en communautés lexicales permet de préciser les regroupements des formes de la classe :

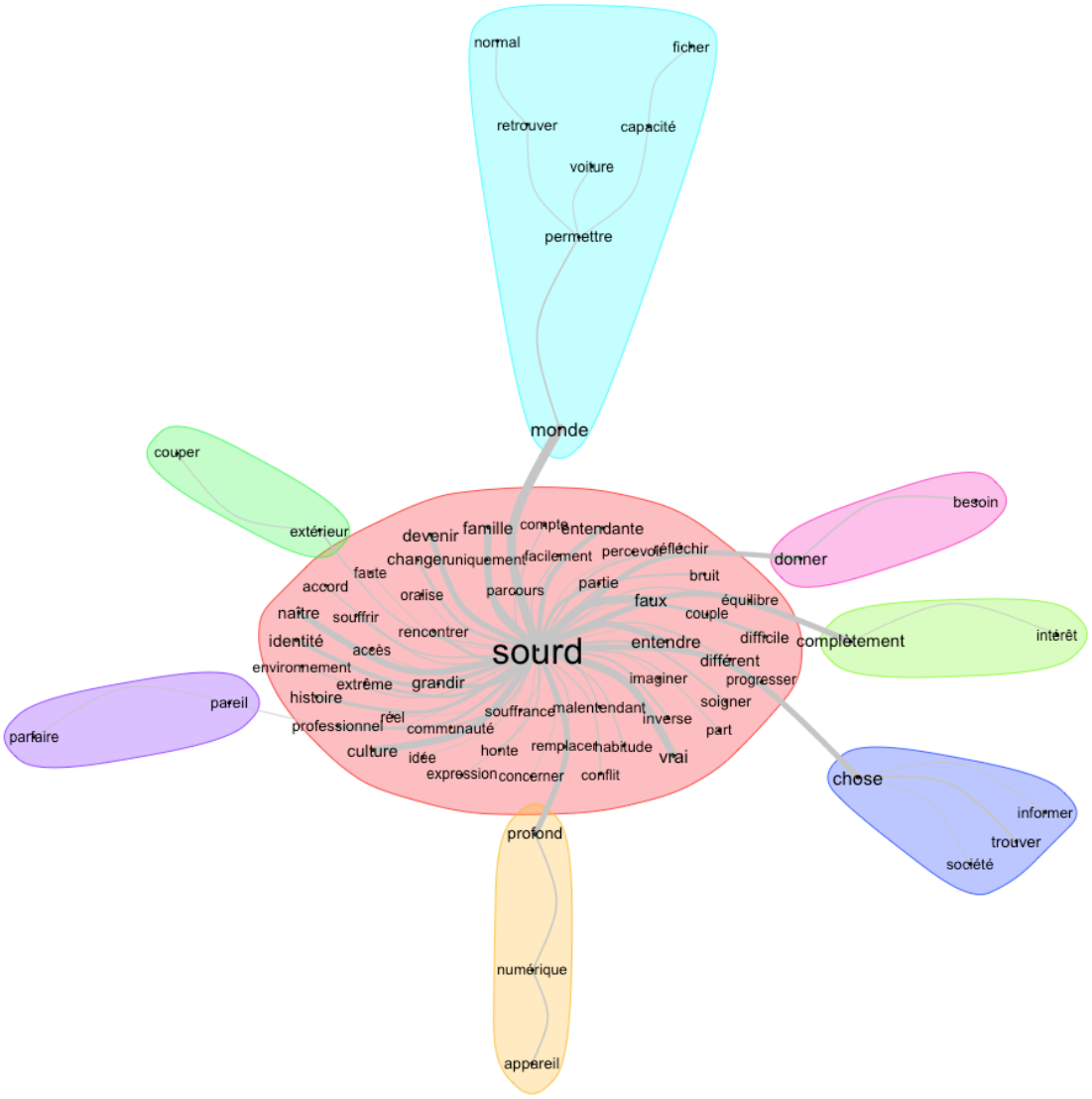


Figure 16 : Analyse des similitudes classe 2 - sourd(s) - entretiens parents entendants

La forme *sourd*, centrale, est associée à six « mondes lexicaux », caractérisés par les formes *monde, extérieur, chose, profond, pareil, donner*. La communauté *sourd* s'organise autour de la notion de l'*identité* et de la *culture*. C'est également dans ce halo que se concentrent les notions précédemment extraites autour de la notion de souffrance et du conflit : *souffrir, souffrance, honte, conflit, difficile, faute*. Les formes *faux* et *vrai* sont toutes deux réunies au sein de cette communauté, ce qui vient confirmer (grâce également au retour aux entretiens) leur opposition lexicale *faux-sourd* et *vrai-sourd*.

La communauté *monde* s'organise autour de la notion de norme, à travers la forme *normal*. Le croisement de l'analyse lexicométrique et du recours aux entretiens fait émerger les représentations anthropologiques autour de la notion de *sourd*, exprimées par les personnes interrogées. Les trois processus identitaires de mise à distance étudiés par Charles Gaucher

(2010) sont développés par les personnes interrogées. Nous retrouvons dans les témoignages que nous analysons dans ce chapitre, les critères présentés par Gaucher :

> « Au premier niveau, la dyade entre Sourd et entendant (niveau ontologique), qui constitue l'exigence de base minimale à l'existence d'un sentiment d'adhésion à la figure identitaire du Sourd. Ensuite vient le niveau de mise à distance qui formule une opposition entre monde sourd/monde entendant (niveau oppositionnel), et finalement celui qui crée une rupture entre culture sourde/autres cultures (niveau différentialiste). Ces deux niveaux de mise à distance ne sont pas toujours significatifs dans l'affiliation identitaire de ceux qui se reconnaissent dans la figure référentielle du Sourd. Toutefois, la dichotomie entre monde sourd/entendant et la rupture entre culture sourde/autres cultures demeurent des éléments *fondamentaux* de la figure du Sourd, en ce sens qu'ils sont toujours présents à l'esprit de ceux qui s'y reconnaissent » (GAUCHER, 2010 : 50).

Ces trois niveaux n'apparaissent pas de manière hiérarchique dans les témoignages, et sont présentés dans nos analyses selon une catégorisation thématique en lien avec les discours des personnes interrogées.

9.1.2.1 Une approche anthropologique de la surdité à travers la culture et l'identité

Les témoignages des personnes sourdes interrogées donnent à voir des définitions diversifiées autour de la *culture sourde*. Si pour de nombreux parents entendants, le fait d'*articuler*, de *ne pas se tourner* (physiquement à l'appel de son nom) réside plutôt dans un défaut de l'audition à corriger[383], pour Laura, ces spécificités sont révélatrices de la culture des sourds :

> PSL-20 : j'ai rencontré mon mari et je me demandais "comment je vais parler avec lui" ↑ lui il ne connaît pas la culture des sourds / il ne sait pas ↓ "je suis sourde alors si tu tournes ton dos / je ne peux pas te parler" [rires] ↓ c'est pas facile // et après il s'est habitué à me regarder / à articuler ↓ je lui ai dit "si je t'apprends la langue des signes / tu pourras signer un peu" ↑ il m'a dit "oui / mais tu parles bien" ↓ moi je ne réponds pas au téléphone / il y a plusieurs choses / je lui ai dit ce qu'était la culture des sourds ↓ il a compris / (PSL, 2016 : 5)

La culture Sourde est identifiée principalement dans les entretiens à travers l'art et la langue. La valeur artistique associée à la culture Sourde prend ici une place très importante puisqu'au

[383] Nous renvoyons le lecteur au témoignage de la mère de Sophie, qui indique que depuis l'implantation de sa fille, elle répond à son prénom et ses parents ne sont plus obligés d'attendre qu'elle soit tournée vers eux pour lui parler : F4-412 : « tout ↓ tout ↓ pour nous ça a été un soulagement // disons dès qu'elle a commencé à comprendre des choses ↓ "Sophie / va au lit" ↓ "Sophie touche pas ça" ↓ ça s'est fait assez rapidement quand même ↓ déjà le fait qu'elle réponde à son prénom ↓ avant / j'étais là-bas / elle était à l'autre bout de la pièce / si elle me regardait pas et que je voulais l'interpeller / il fallait que j'y aille ↓ maintenant c'est "Sophie" et hop elle se retourne ↓ c'est un changement radical ↓ elle a été implantée en juillet / en décembre on était arrivé au maximum des réglages et on va dire qu'à partir de là / elle a commencé à vraiment développer / le fait d'entendre et de répondre à son prénom et tout ça ↓ » (F4, 2016 : 12)

delà de la langue des signes, les premiers exemples qui permettent de distinguer la culture Sourde des *autres cultures* sont, selon Laura et Fanny, le *théâtre*, le *chant-signe*, et plus encore pour Fanny, les *films* et l'*art* en général, lié aux sourds[384] :

> PSL-38 : la culture Sourde // [elle signe *réfléchir*] / c'est difficile ↓ le chant-signe / le théâtre // ça progresse de plus en plus / mais qui fait ça de plus en plus ↑ les entendants ↓ c'est pour ça que la langue des signes ne va pas disparaître ↑ jamais ↓ (PSL, 2016 : 9)

> ESL-112 : la culture Sourde / si je devais donner une définition ↑ c'est très large / je la compare aux autres cultures / à la culture française par exemple ↓ moi j'ai deux cultures / je suis bilingue ↓ j'ai ma culture ici / mon environnement / ma famille et puis j'ai ma culture Sourde ↓ je suis bilingue ↓ on ne peut pas séparer les deux / je sens vraiment que j'ai deux cultures ↓ la première concerne mes habitudes alimentaires / mes goûts / la France etc. / les films ↓ mais ça va aussi dans ma deuxième culture / l'art / les films / le chant-signe / le théâtre ↓ dedans il y a plein de choses / l'expression / la créativité ↓ pour moi c'est ça ma culture ↓ (ESL, 2016 : 2)

Il est important de préciser à la lecture du témoignage de Fanny que pour elle, la culture Sourde est indissociable de sa culture *alimentaire,* de *la France*, liée à sa *famille* et à son *environnement*, sans pour autant qu'elle ne donne un nom à cette deuxième culture. Il ne s'agit pas pour elle d'une « culture entendante » (Fanny est issue d'une famille entendante) et d'une culture sourde, mais plutôt d'une culture que nous qualifions de « familiale », « nationale » et en tous cas complémentaire de sa culture sourde. La « culture entendante » est pourtant évoquée par certains sourds pour opposer leur culture, différente de celle des entendants : « Les Sourds décrivent fréquemment les actions, les comportements et les modes de pensée des entendants comme étant "la culture des entendants", et plus particulièrement lorsque ces attributs diffèrent des modes conventionnels des Sourds » (HOLCOMB, 2016 : 44).
En ce qui concerne l'identité sourde, Corentin pose comme point de départ le fait de *naître sourd*, donc d'être un *vrai sourd* par opposition aux personnes *devenues sourdes*, considérées comme des *faux sourd*. La deuxième caractéristique de l'identité sourde est selon Corentin liée à la culture Sourde et associée à un *monde sourd*, par opposition au *monde des entendants*. Il ne suffit par d'être sourd, mais de justifier génétiquement de sa participation au monde des sourds. Les personnes qui ne seraient pas nées sourdes appartiennent selon cette logique au *monde des entendants*.

> PSC-191 : pour moi / l'identité sourde c'est / d'abord qu'est-ce qu'un vrai sourd ↑ c'est naître sourd ça c'est la première chose ↓ deuxièmement c'est avoir une culture

[384] Cf. chapitre 2.2 : "La culture Sourde", p.70.

> une histoire qui est réelle ↓ ça c'est mon monde ↓ il y a le monde des sourds et il y a le monde des entendants ↓ c'est une expression mais pour moi c'est un deuxième monde ↓ mon vrai monde c'est le monde des sourds ↓ l'art sourd / l'histoire et son évolution ↓ le chant signe et les autres thématiques ↓ moi aujourd'hui je suis militant du monde sourd / je me bats parce que je ne veux pas que l'héritage disparaisse ↓ je veux continuer à transmettre cet héritage pour l'avenir ↓ (PSC, 2016 : 4)

Il est important de nuancer le propos de Corentin, qui développe par la suite l'idée d'un *monde des signes* s'opposant à un *monde oral* afin de permettre que les deux *mondes* se rencontrent et ne soient pas cloisonnés. Nous présentons plus en détail la réflexion de Corentin au chapitre suivant : « Le « monde des sourds » et le « monde des entendants »[385]. Pour Anne en revanche, la question de l'identité ne se pose pas en terme d'identité sourde ou entendante, mais en terme de *perception,* de *vision du monde*. Plusieurs fois, Anne explique qu'il importe peu de savoir si un bébé est sourd ou entendant, l'identité se construit par le *respect* et l'*accompagnement du développement* :

> PSA-735 : une personne qui naît / sourde ou entendante / on s'en fiche ↓ ce qui compte c'est son identité / comment elle perçoit les choses ↓ quand un bébé naît / il voit le monde à sa façon / il copie ce qu'il voit / ce qu'il entend / pour comprendre ↓ sourd ou entendant c'est la même chose ↑ un bébé naît / il voit le monde / il l'entend / il le sent ↓ un bébé c'est comme un animal ↓ s'il est sourd on s'en fiche / il voit ↓ quand il grandit / il a des capacités / qui lui permettent d'accéder au monde ↓ c'est ça l'identité ↓ tu comprends ↑ pour moi c'est ça / c'est le respect ↓ s'il ne peut pas accéder à quelque chose / il faut l'aider ↓ la logique c'est de réparer mais on oublie les autres capacités qui permettent d'accéder au monde ↓ l'identité se forge en grandissant / on sent qu'il manque des choses ↓ alors si une personne a atteint ses capacités maximum et qu'elle veut plus / il faut l'aider ↓ mais si elle ne veut pas / ce n'est pas la peine de faire de la forcer / c'est qu'elle a atteint ses limites ↓ il faut accompagner le développement mais ça ne sert à rien de forcer / parce qu'on veut qu'elle devienne médecin ou autre ↓ (PSA, 2016 : 13)

Anne n'évoque à aucun moment une *identité sourde* qui s'opposerait à une *identité entendante*, et développe une réflexion axée sur l'accès au *monde* global, sans qu'il s'agisse d'un *monde sourd* ou *entendant*. Cette notion de *monde* est pourtant révélatrice selon plusieurs témoignages d'une identité propre aux sourds, que les entendants sont invités à découvrir afin de s'ouvrir à leur *monde*.

9.1.2.2 Le « monde des sourds » et le « monde des entendants »

À l'image des niveaux oppositionnels et différentialistes étudiés par Gaucher (2010), pour Laura, la *culture sourde* et le *monde sourd* ne sont pas équivalents. Ces niveaux proposés par

[385] Cf. chapitre 9.1.2.2 : "Le « monde des sourds » et le « monde des entendants", p.323.

Gaucher sont considérés comme relevant d'une vision *extrême* de certains sourds, regardés par certains comme les « vrais-sourds » ou les « purs-sourds » (*Ibid.*) Pour elle, le *monde des sourds* renvoie à une représentation *bornée* de la surdité qui empêcherait l'accès aux entendants, ce qu'elle déplore :

> E-42 : les entendants peuvent entrer dans la culture Sourde ↓
>
> PSL : bien sûr ↓ de plus en plus ↓ moi je trouve ça formidable que les entendants comprennent un peu notre culture / et s'intègrent avec nous ↓ après il y en a qui ne sont pas contents / ils sont comme ça ↓ c'est vrai qu'il y a des sourds qui sont // [elle signe borné] on essaye d'ouvrir leur chemin et ils le referment ↓ c'est dommage ↓ les jeunes c'est différent ↓ moi j'ai cinquante-deux ans // j'ai discuté avec une amie à moi qui a cinquante-quatre ans // j'ai dit "ok reste dans ton monde" ↓ c'est pas la peine ↓ je lui ai dit "c'est dommage pour tes enfants / en plus t'as des enfants sourds" ↓ elle a grandi comme ça ↓ je lui ai dit "tout change / il faut évoluer ↓ on ne peut pas vivre comme avant tout le temps" ↓ (PSL, 2016 : 9)

Ce *monde* souvent évoqué semble traduire un *héritage* de la surdité qui serait aujourd'hui dépassé et même dangereux pour la pérennité de la langue des signes et de la *culture sourde*. Le terme *monde* est associé à des *sourds extrêmes, cloisonnés, enfermés dans leur monde*, qui n'auraient pas su voir la nécessité d'évoluer et de s'ouvrir à d'autres modes de pensée afin de *protéger et défendre la LSF* :

> PSA-888 : à mon avis le monde sourd devrait fonctionner comme les entendants ↓ dans le monde / il y a plein de langues mais on n'exclut pas les gens parce qu'ils ne parlent pas de la même façon une langue ↓ les gens échangent / ils ne se battent pas dans leur langue ↓ ce n'est pas la peine ↓ il faut s'ouvrir / échanger / partager ↓ il faut protéger et défendre la LSF ↓ dès le point de départ à la naissance de l'enfant / il faut protéger la LSF et elle se perpétuera ↓ (PSJA, 2016, 15)

Ces deux témoignages d'Anne et de Laura semblent renverser la situation d'exclusion dont sont parfois victimes les sourds : Laura évoque une *intégration* des entendants *avec nous*, quand Anne condamne les sourds qui *excluent les gens parce qu'ils ne parlent pas de la même façon*. Ce renversement s'explique par l'attitude décrite comme *extrême* de certains sourds refusant d'ouvrir leur *monde* aux entendants par crainte ou amertume liée à un héritage commun douloureux pour de nombreux sourds adultes.

> PSB-192 : il y a beaucoup de sourds qui sont cons / cloisonnés enfermés dans leur "monde" ↓ je ne suis pas d'accord avec cette vision de la surdité / pour moi ce n'est pas ça ↓ par exemple toi si tu voulais devenir professeur [de langue des signes] / on s'en fiche ↓ il ne faut pas dire que les entendants ne peuvent pas / mais il y a des sourds qui ne veulent pas que les professeurs de langue des signes soient des entendants ↓ ils ne veulent travailler qu'avec des sourds / mais c'est impossible ↓ c'est

> une mauvaise vie pour moi ↓ il faut savoir être souple / que les gens se mélangent ↓ (PSB, 2016 : 6)

Corentin propose quant à lui de déplacer la problématique du *monde sourd – monde entendant* vers une approche entre *monde des signes* et *monde oral*. Cette approche permet selon lui de ne pas déterminer de catégorie en fonction des personnes sourdes, qui exclut nécessairement les entendants, mais en fonction de la langue ou du mode de communication, qui permet d'inclure les entendants au *monde des signes* par l'apprentissage de la langue. Corentin justifie cette appellation par le caractère *raciste* qu'impose la catégorisation génétique *sourd* ou *entendant* :

> PSC-229 : tu vois c'est ça le problème ↓ il faut changer d'angle de vision ↓ j'ai beaucoup réfléchi en observant les personnes ↓ si on enlève les termes "monde sourd" et "monde entendant" / on efface ces expressions et on les remplace par "monde des signes" et "monde oral" ↓ tu vois c'est plus neutre ↓ il y a moins de limite parce que si on pense à monde sourd / c'est limité ↓ ça exclut les entendants / ça veut dire aucun entendant ↓ c'est raciste ↓ pour moi c'est clairement raciste ↓ on exclut les entendants ↓ je préfère changer de regard et parler plutôt de monde des signes ↓ ça veut dire que le niveau on s'en fiche / tout le monde peut en faire partie à partir du moment où il connaît la langue des signes ↓ c'est ça l'accessibilité ↓ on ne limite pas aux sourds mais à tous ceux qui signent ↓ (PSC, 2016 : 5)

Ces différentes réflexions, menées par des personnes sourdes, âgées dans le cas de notre étude de moins de soixante ans, reflètent l'évolution des représentations autour de la surdité et marquent une opposition avec un discours militant qualifié d'*extrême*, lié notamment à l'histoire de l'éducation oraliste imposée aux sourds[386], qui tend à se diversifier aujourd'hui avec l'ouverture des modèles bilingues en milieu dit ordinaire[387] et la reconnaissance de la langue des signes depuis la loi de 2005 pour le handicap[388].

9.1.2.3 Les « faux-sourds » : combattre les extrémismes pour s'ouvrir aux mondes

Le terme *faux-sourd*, repris treize fois dans cette classe (sur un total de quinze), est considéré comme le plus révélateur après *sourd* et semble s'inscrire dans un discours de valeur de la surdité, associé notamment à une militance importante en faveur de la langue des signes, qui ne laisserait pas de place à la possibilité d'une communication mixte, d'une rencontre avec les entendants par exemple. Être un *faux-sourd* est une dévalorisation de l'identité et semble

[386] Cf. chapitre 1.1 : "Les lieux symboliques de l'histoire Sourde", p.28.
[387] Cf. chapitre 5.1.4 : "Le pôle d'enseignement pour les jeunes sourds (PEJS)", p.187.
[388] Cf. chapitre 3.1.1.4 : "Évolution en France : la loi handicap du 11 février 2005", p.120.

signifier un manque de militance pour la défense exclusive de la langue des signes et la protection de la communauté Sourde, qui se traduirait par la *ghettoïsation* évoquée par Camille[389].

> PSA-835 : quand les Sourds extrêmes disent qu'on est des faux sourds / je leur demande / mais toi quand tu vas à la boulangerie acheter ton pain / comment tu te débrouilles ↑ tu pointes du doigt le pain sans parler c'est ça ↑ d'accord mais il y a des codes en société quand même ↓ les entendants refuseront de te servir / ils n'aiment pas qu'on les pointe du doigt / ils n'aiment pas ça ↓ les codes sociaux sont très différents entre les sourds et les entendants ↓ surtout avec le bruit / quand on appelle / qu'on bouge une chaise / avec les couteaux et les fourchettes [rires] ↓ parce que nous on lâche nos couverts pour signer ↓ mais non, il faut les poser quand on est avec des entendants ↓ ça ça fait partie de la culture Sourde ↓ (PSA, 2016 : 14)

Le témoignage d'Anne révèle une hiérarchisation du qualificatif « faux-sourd ». Ce terme qualifie plus généralement les sourds appareillés ou implantés qui ne communiquent pas en langue des signes, mais à travers ce témoignage, les « faux-sourds » seraient ceux qui, malgré les revendications d'une identité linguistique et d'une culture propre, tisseraient des liens avec des entendants et communiqueraient à l'oral-vocal dans certaines situations de la vie courante. Les « vrais-sourds » seraient au contraire les fervents militants d'une langue des signes exclusive, refusant de plier face à une pression sociale qui imposerait l'oral-vocal. Cette lutte des « vrais-sourds » (qualifiés de sourds extrêmes par Anne) prend fondamentalement racine dans la mise à distance des entendants, mais également d'une certaine catégorie de sourds qui décideraient de s'adapter aux *codes sociaux* des entendants. La quête identitaire des *sourds extrêmes* est un acte de résistance face à la pression normative entendante, dont les *codes sociaux* devraient pourtant intégrer la culture Sourde selon Anne, ce qui n'empêche pas d'avoir un « mode de vie Sourd, [de] se comporter en Sourd et [d']être fier d'être Sourd, […] marqueurs narratifs et expérientiels de l'authenticité Sourde » (GAUCHER, 2010 : 49). Anne donne d'autres exemples de ces décalages dans les codes entre sourds et entendants et de l'adaptation dont font preuve les sourds pour ne pas renvoyer une *mauvaise image* aux entendants :

> PSA-851 : par exemple / quand on pète on ne s'excuse pas nous / ou quand on rote par exemple ↓ mais si on ne le fait pas tout le monde nous regarde ↓ il faut apprendre des autres pour que la société fonctionne ↓ si on reste chacun dans notre monde ça ne marche pas ↓ les codes comportementaux c'est toujours un peu délicat ↓ tu vois c'est

[389] Cf. chapitre 9.1.4.3 : "Le monopole de l'implant : quel futur pour la langue des signes et la communauté Sourde ?", p.356 : PSC-878 : « les entendants voient la communauté Sourde comme un ghetto où tous les Sourds sont extrêmes ↓ » (PSJA, 2015 : 15).

> pour ça / certains disent faux-sourd / mais ça me fait rire parce que j'aimerais bien les voir en société ↓ ils rotent ils pètent ↓ les gens ont une mauvaise image d'eux / ils pensent qu'ils sont sales ↓ il faut apprendre ↓ (PSJA, 2016 : 15)

Ce comportement des *sourds extrêmes* est justifié par la crainte de la disparition de la langue des signes. Pérenniser la culture Sourde, sa langue, nécessiterait de faire bloc contre les entendants et de limiter l'ouverture et l'information. Pour Anne, cette attitude, loin de protéger la langue des signes, risque de la faire disparaître. C'est au contraire l'*ouverture* et l'*information* qui permettront de ne pas la voir disparaître, et de changer le regard des entendants sur une *petite communauté fermée* :

> PSA-872 : je comprends très bien que les sourds extrêmes protègent la LSF / la communauté ↓ qu'ils se battent pour ne pas la voir disparaître ↓ mais s'ils ne restent qu'entre eux en refusant que d'autres se battent avec eux / elle disparaîtra de toute façon ↓ il faut s'ouvrir / expliquer qui nous sommes / échanger ↓ c'est dommage ↓ les gens se fichent des sourds parce qu'ils les voient comme une petite communauté fermée ↓ c'est toujours la même histoire d'équilibre ↓ je crois qu'il y a un vrai risque / mais il faut informer encore et encore / il ne faut pas s'arrêter ↓ (PSJA, 2016 : 15)

Le développement de l'implant est venu imposer une nouvelle réflexion autour de la surdité, qui, si elle fait craindre de nombreux sourds pour l'avenir de la langue des signes, est venue apporter une ouverture sur les bénéfices de la LSF pour les enfants implantés et sur les différentes manières d'être sourd (BOUVET, 2004 ; GOUROUBEN, VIROLE, 2004). Pour les parents entendants, l'implant est généralement considéré comme une solution permettant à leur enfant de communiquer, comme le souligne Sanford Koester et Meadow-Orleans : « For hearing parents with a deaf child, there is always the lingering hope that the child will be completely accepted in the "normal" world, or that professionals will provide them with a "solution" to a problem for which there is no solution » (SANFORD KOESTER, MEADOW-ORLEANS, 1987 : 305). De plus en plus de parents entendants souhaitent aujourd'hui associer à la rééducation que l'implant cochléaire induit, des formes complémentaires de communication telles que la LPC et moins fréquemment sur la durée, la LSF.

9.1.3 Les parents entendants et le choix de l'implant

Au niveau statistique, le terme *implant* est le plus révélateur de la classe selon le test du chi2, associé directement à sa suite à la forme *appareil* et *entendre*.

Forme	Effectif total	Effectif sous total	Pourcentage	Chi2
implant	171	110	64.33	116.98
appareil	92	56	60.87	50.28

entendre	131	72	54.96	48.68
chose	243	115	47.33	47.89
aller	505	206	40.79	47.29
jour	85	52	61.18	47.23
mettre	194	95	48.97	44.37
rire	103	56	54.37	36.30
panne	21	18	85.71	34.73
petit	266	116	43.61	34.37
enlever	41	28	68.29	33.20

Tableau 31 : Formes du profil de la classe 1 « Implant » - entretiens parents entendants

Nous concentrons notre analyse de la classe 1 autour de la forme *implant*, qui constitue la première forme du classement. Le graphique d'analyse des similitudes par formes permet d'orienter le regroupement lexical autour de l'usage du terme.

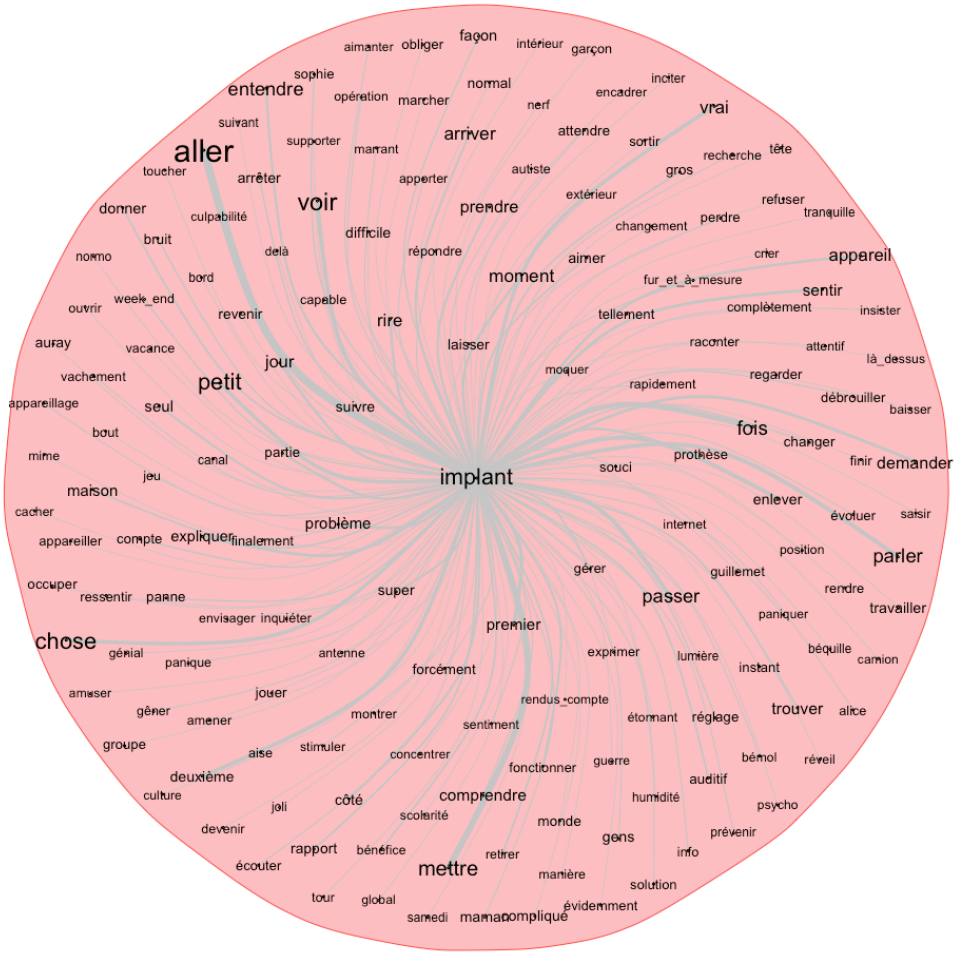
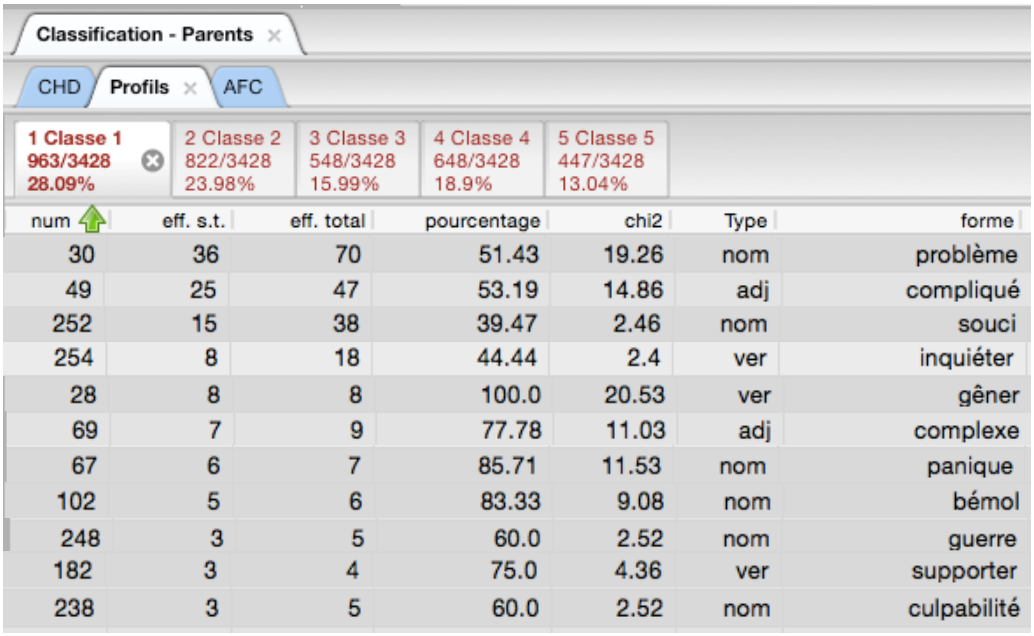


Figure 17 : Analyse des similitudes de la forme « Implant » - entretiens parents entendants

Le graphique permet d'identifier certains termes qui méritent une focalisation particulière : *panique*, *compliqué, bémol*, *culpabilité*, *gêner*, *inquiéter, supporter*, *souci*, *problème*, *guerre*,

s'opposent à des termes tels que *génial*, *joli*, *aimer* et sont plus représentés. Les spécificités lexicales de chacun des termes nous permettent d'éclairer sur la récurrence des usages de ces formes dans les témoignages des parents :



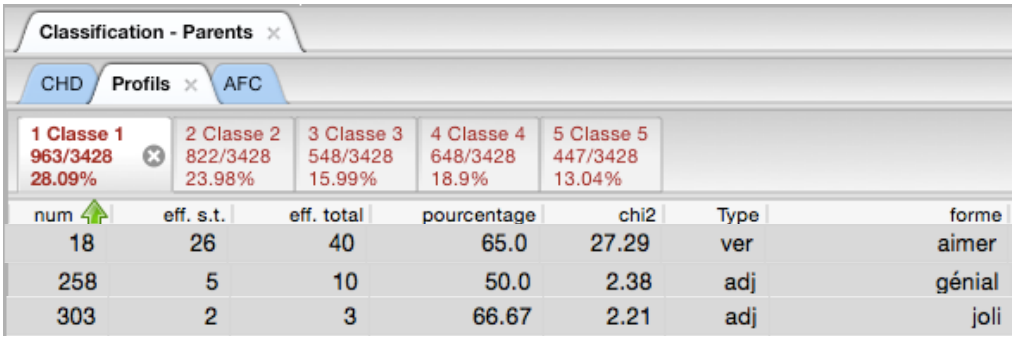
Classification - Parents

CHD | Profils | AFC

1 Classe 1 963/3428 28.09%	2 Classe 2 822/3428 23.98%	3 Classe 3 548/3428 15.99%	4 Classe 4 648/3428 18.9%	5 Classe 5 447/3428 13.04%

num	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme
30	36	70	51.43	19.26	nom	problème
49	25	47	53.19	14.86	adj	compliqué
252	15	38	39.47	2.46	nom	souci
254	8	18	44.44	2.4	ver	inquiéter
28	8	8	100.0	20.53	ver	gêner
69	7	9	77.78	11.03	adj	complexe
67	6	7	85.71	11.53	nom	panique
102	5	6	83.33	9.08	nom	bémol
248	3	5	60.0	2.52	nom	guerre
182	3	4	75.0	4.36	ver	supporter
238	3	5	60.0	2.52	nom	culpabilité

Figure 18 : Spécificités lexicales particulières n°1 classe 1 Parents entendants



Classification - Parents

CHD | Profils | AFC

1 Classe 1 963/3428 28.09%	2 Classe 2 822/3428 23.98%	3 Classe 3 548/3428 15.99%	4 Classe 4 648/3428 18.9%	5 Classe 5 447/3428 13.04%

num	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme
18	26	40	65.0	27.29	ver	aimer
258	5	10	50.0	2.38	adj	génial
303	2	3	66.67	2.21	adj	joli

Figure 19 : Spécificités lexicales particulières n°2 classe 1 Parents entendants

Nous notons également un champ lexical que nous qualifions de plus « fonctionnel », dédié aux mécanismes de l'implant : *nerf auditif*, *enlever*, *canal*, *aimanter*, *panne*. Le graphique d'analyse des similitudes, cette fois organisé autour de l'usage effectif des termes et non plus autour de la forme exclusive *implant*, permet d'en savoir plus sur les associations de formes.

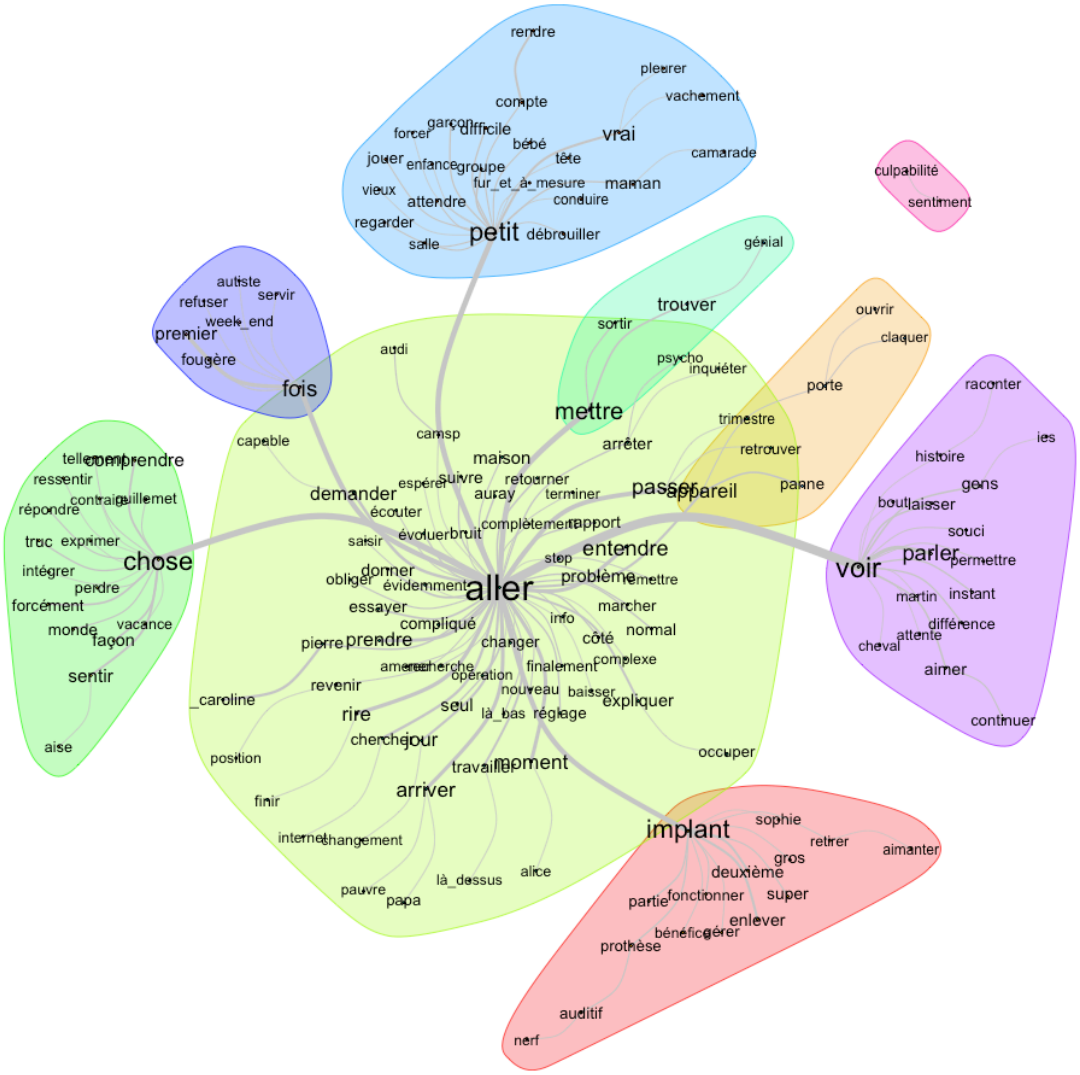


Figure 20: Analyse des similitudes classe 1 - implant - entretiens parents entendants

La présence récurrente du verbe *aller* dans une classe ayant pour thématique principale *l'implant* semble indiquer un processus, un mécanisme de déplacement et rappelle que la surdité et l'implant sont pour ces parents entendants une découverte et nécessitent une « quête vers », un déplacement physique pour chercher de l'information et aller voir les différents professionnels, mais également une attente des parents qui ne savent pas comment évoluera la surdité de leur enfant. La forme *aller* a ici une valeur temporelle du futur, qui évoque un avenir incertain à partir du présent des parents. Les formes *panique*, *compliqué, bémol*, *culpabilité*, *gêner*, *inquiéter, supporter*, *souci*, *problème*, *guerre,* renvoyant à l'anxiété des parents et extraites du précédent graphique, ne se retrouvent pas associées directement à la forme lexicale *implant*, qui révèle un usage plus standardisé, que nous avons associé précédemment au fonctionnement effectif de l'implant : *nerf auditif, prothèse, retirer,*

aimanter, enlever, gérer. Seul le terme *bénéfices* oriente le discours, d'une part sur les bénéfices auditifs, mais également sur les bénéfices de l'implant dans la vie quotidienne de la famille[390]. Les formes relatives à l'anxiété des parents semble plutôt se concentrer autour de la forme *petit*, qui est associé aux formes *garçon* et *bébé*. Cette forme *petit* indique dans certains cas une période passée (quand leur enfant était petit, ou plus petit qu'actuellement), où l'implant nécessitait des réglages importants. Se cristallisent autour du témoignage des parents des formes lexicales telles que : *pleurer*, *difficile*, *attendre*, *débrouiller*, *forcer*, qui sont, à la lecture des entretiens, moins associés à la forme *petit* qu'aux formes relatives à leur enfant : *bébé*, *garçon*, *fille*, *enfant*. Il est effectivement important de relativiser l'usage du terme *petit* par les parents, qui renvoie de manière beaucoup générale dans les entretiens à l'adjectif *petit*, utilisé vingt-six fois sous sa forme *un petit peu*, mais néanmoins associé aux formes un petit peu *difficile*, un petit peu *compliqué*.

Un troisième « halo » regroupe un champ lexical autour du ressenti des parents : nous pouvons associer la forme *chose* à la notion de langage et de ressenti, par les termes qui lui sont associées : *exprimer* des choses, *comprendre* des choses, *sentir* des choses, *ressentir* des choses. Ce « halo » révèle, à la lecture des entretiens, l'attente des parents concernant le fonctionnement de l'implant et la possibilité pour leur enfant d'accéder au langage (de *communiquer des choses*) grâce à lui. Cette expression du langage sous la forme lexicale *chose* sous-entendrait qu'avant l'implantation, les enfants ne pouvaient exprimer de choses. Le retour aux entretiens permet de développer les différentes analyses lexicométriques de la classe 1 autour des formes *implant*, *aller*, et *chose* et d'approfondir le « choix » de l'implant par les parents.

9.1.3.1 La « non neutralité » de l'information aux parents

À la suite de l'annonce de la surdité de leur enfant, les parents sont généralement orientés vers une structure médico-sociale ayant pour mission d'accompagner et d'informer les parents sur les choix possibles de communication et de scolarisation. Il arrive parfois que cette prise en charge ne soit pas immédiate, les familles se retrouvent alors pendant plusieurs semaines, voire plusieurs mois sans accompagnement.

> F3A-183 : ça arrive finalement tard dans le parcours de parent / parce que ça arrive tard par rapport au moment où on apprend la surdité de son enfant et puis le moment où il est pris en charge par une structure / il s'écoule quand même / plusieurs mois ↑

[390] Cf. chapitre 9.1.3.4 : "Les « bénéfices » de l'implant, sa « gestion » et l'opacité de son fonctionnement", p.340.

> pour Pierre / c'était au bout d'un an ↓ il s'est écoulé un an peut-être un petit peu moins et en fait / nous ce qui nous a le plus apporté c'est les infos qu'on est allés chercher par nous-mêmes dans ce laps de temps ↓ (F3, 2014 : 4).

Cette attente fragilise d'autant plus les relations entre les parents et leur enfant qu'elle fait suite à une première période d'attente, celle de l'annonce du diagnostic, conditionnée par l'attente d'une validation du dépistage[391]. Ce deuxième temps d'attente intervient en fait alors que des informations ont été déjà apportées par des professionnels à l'hôpital. Au moment de l'annonce de surdité, il arrive fréquemment qu'une première information soit apportée par le médecin ORL, orientée généralement en faveur de l'implantation cochléaire.

> F3A-161 : dès le premier rendez-vous ils te parlent de l'implant ↓ pour nous ce n'était pas le premier / plutôt le deuxième / mais dès qu'il a été question de // que peut-être il y avait un problème d'audition ou de surdité / on nous a tout de suite parlé effectivement de l'appareillage et très vite on nous a dit « oui mais vous savez il y a aussi l'implant cochléaire qui est possible » […] ils nous ont expliqué qu'en fonction des types de surdité il y avait des solutions de / qu'ils appellent de réhabilitation auditive / c'est très joli // « de réhabilitation auditive » // je déteste ce terme ↓ et donc / dans le cas où // entre autres dans le cas d'une surdité profonde il y avait l'implant cochléaire ↓ mais donc ça a été évoqué tout de suite // très vite ↓ (F3, 2014 : 4).

> F5-219 : « en gros c'était ça le discours // vous verrez il y a différents voies qui existent / et très vite il nous a parlé de l'implant cochléaire ↓ de l'appareil et de l'implant cochléaire en nous disant qu'il y avait de super résultats / que c'était super / enfin voilà ↓ quand même / un discours pro implant je dirais / même s'il nous a parlé de la langue des signes / des moyens de communication dans un premier temps / on va dire que ça a duré trois minutes et hop on a fait dix minutes d'implant cochléaire ↓ » (F5, 2016 : 5)

Cette intervention, qui ne participe pas à l'accompagnement des familles mais à une orientation vers l'implantation, biaise l'information apportée concernant la diversité des moyens de communication et place l'implant en première ligne des possibilités. En effet, « l'expérience clinique pluridimensionnelle de la surdité précoce et de ses conséquences montre la nécessité de prendre en considération première l'accompagnement de la famille et de l'enfant afin de leur permettre une acceptation de la déficience auditive, plutôt que d'utiliser la détresse des parents pour justifier une opération dite réparatrice qui en aucun cas ne permettra à l'enfant d'entendre normalement. L'urgence psychologique est dans l'accompagnement relationnel de la souffrance des parents et la restauration d'une communication de qualité » (VIROLE, 2006 : 378). Plusieurs mois peuvent ensuite s'écouler entre ce temps de l'annonce et de l'information à propos d'une possible réhabilitation

[391] Cf. chapitre 9.1.1.2 : "Du dépistage de « suspicion » à l'annonce d'une surdité", p.304.

auditive, et le temps de l'accompagnement par les structures médico-sociales qui ont pour mission notamment d'informer sur la diversité des possibilités en terme de communication vocale, par une réhabilitation auditive impliquant une implantation cochléaire ou appareillage, et/ou en terme de communication en langue des signes. Ce décalage dans l'accès à l'information induit une hiérarchie qui place en priorité la réhabilitation auditive. En 2009, la Haute Autorité de Santé a formulé des recommandations de bonne pratique sur l'accompagnement des familles d'enfants sourds[392]. Ce rapport recommande « l'existence d'un lieu neutre unique où les parents pourraient recevoir l'ensemble des informations relatives à la surdité de leur enfant, quelles que soient les diversités cliniques et éducatives »[392]. Actuellement, en l'absence d'un tel lieu, les familles sont informées de l'existence de l'appareillage et de l'implant cochléaire à l'hôpital, avant même parfois d'être prises en charge par une structure dédiée à l'accompagnement de leur enfant. Il semble que mise à part la volonté par les parents d'aller à la recherche d'information par eux-mêmes, les premières informations qui leur sont fournies de manière systématique sont liées à une orientation bio-médicale en faveur d'une réhabilitation auditive. Il arrive même qu'en cas d'impossibilité de prise en charge immédiate par une structure, les parents soient orientés directement vers un audioprothésiste.

> F1-91: ça ne tombe / pas au bon moment on va dire ↓ c'était le 30 juin / c'était fin juin début juillet le diagnostic et / là normalement on doit être orienté vers une structure ↓ la structure ferme l'été ↓ donc ça c'est la grosse angoisse ↓ on a été orientés assez vite vers un audioprothésiste / toujours celui qu'on a / qui nous a pris assez rapidement ↓ mais // mais on se disait "ça fait un an qu'il ne nous a pas entendus / qu'est-ce qu'on va faire / comment il va se saisir de ses appareils" ↑ il y avait une multitude de questions qui s'ouvraient et il n'y avait personne ↓ (F1, 2016 : 3).

Cette hiérarchisation dans l'information oriente nécessairement les choix des parents. À l'inverse d'une information en faveur d'une réhabilitation auditive, certains parents pointent la militance en faveur de la langue des signes de certaines structures, vécue comme une intrusion et une culpabilisation dans leur rôle de parents. Nous insistons sur la nécessité d'un lieu neutre d'information, hors de l'hôpital et des associations militant pour la langue des signes. Une information ouverte à propos des différentes modalités possibles en termes de communication est impérative afin de ne pas enfermer les parents dans un modèle unique, préconisé par les médecins qui sont les annonceurs de la surdité mais également les premiers

[392] https://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2010-03/surdite_de_lenfant_-_0_a_6_ans_-_recommandations.pdf

informateurs, ou à l'inverse dans un modèle préconisé par certaines associations militant en faveur de la langue des signes et opposées à l'implantation cochléaire.

Nous élargissons également le temps de l'information au temps de l'annonce. Permettre à des médiateurs hors du champ médical d'intervenir lors de cette annonce, permettrait, dans le sens des orientations du CCNE[148] de nuancer et d'équilibrer les informations concernant les possibilités de communication pour les enfants sourds. Cette information est donnée aux parents, mais parfois tardivement comme le montrent les témoignages. L'information sur l'implant cochléaire est généralement donnée en priorité par les professionnels de santé et plus tard, parfois quelques semaines voire quelques mois après, des informations complémentaires sont apportées autour de la langue des signes et de la LPC par les organismes médico-sociaux qui accompagnent les parents dans les projets de scolarisation futurs. Il apparaît nécessaire qu'une information claire et dénuée de militantisme (d'un côté comme dans l'autre) soit proposée le plus tôt possible à des parents qui se disent parfois submergés d'informations contradictoires sur internet, par les rencontres auprès d'associations « pro-langue des signes » ou « pro-implantation ». Si certains parents se laissent porter par les seuls conseils apportés par les professionnels lors des rendez-vous, la plupart des familles rencontrées lors des entretiens cherchent à obtenir des informations leur permettant d'effectuer un choix éclairé sur les différentes orientations en terme de communication. Il nous semble que c'est dans ce sens que le cheminement vers l'information devrait se construire. Le plus souvent, les parents entendants font le choix d'implanter leur enfant. Les premiers mois qui suivent l'implantation nécessitent de nombreux réglages avant de pouvoir permettre aux enfants d'entendre avec leur implant.

9.1.3.2 La difficulté des premiers réglages : quelles répercussions psychologiques à long terme ?

Malgré le halo du graphique des similitudes présentant des formes liées à l'anxiété des parents autour de la forme *petit*, le retour aux entretiens ne révèle pas de connexions significatives entre les enfants *petits* et les témoignages. Différentes formes (*pleurer*, *difficile*, *compliqué*) sont en fait toutes présentes au sein d'un unique entretien. La forme *pleurer* se retrouve ainsi dans les propos de la mère de Benoît, qui développe la période des doutes au sujet de la surdité de son fils, à une époque où le diagnostic prénatal n'était pas mis en place de manière systématique dans les maternités. Elle explique que ses pleurs faisaient penser à des miaulements de *petits* chats et que le diagnostic est venu confirmer le fait que ses pleurs n'étaient pas ceux d'un bébé *normal* :

F2-32 : quand il pleurai*t* / on n'avait pas l'impression que c'était un bébé qui pleurait comme un bébé normal ↓ maintenant c'est notre ressenti mais c'est vrai que nous / quand il pleurait / on avait l'impression que c'était un miaulement de chat ↓ les petits chats / la voix / le pleur / c'était comme un chat qui miaule ↓ on se dit « c'est comme ça » ↓ on ne pense pas puisque entre les deux côtés / il n'y avait pas de surdité ↓ et puis non / rien n'avait été détecté ↓ (F2, 2017 :1).

Les formes *difficiles* et *compliquées* sont également issues du même entretien, Benoît ayant eu de grandes difficultés à l'école, traduites par une agressivité importante envers ses camarades, sa mère et lui-même. Cette agressivité est expliquée par un *problème de communication*, lié pour sa mère, au fait que Benoît n'entendait pas bien avec son implant, *quand il a vraiment commencé à entendre* et *à comprendre*, cette agressivité s'est atténuée. Benoît semble avoir vécu deux « traumatismes », le premier au moment des tous premiers réglages, considérés comme *trop brutaux* pour lui par sa mère. Benoît se renferme pendant plusieurs jours. Quelques mois après, Benoît commence pourtant à communiquer et montre de nombreux signes d'affection.

F2-164 : il y a eu l'implant / les premiers réglages / qui a été laborieux le premier réglage s'est bien passé ↓ au bout de cinq minutes / ils ont voulu faire un deuxième / augmenter ↓ et catastrophe ↓ parce que lui / il n'aime pas le changement ↓ tout de suite ça a été trop brutal pour lui et il s'est refermé ↓ quinze jours après on est retournés pour faire un nouveau réglage et après tous les deux mois on allait à peu près et là il a commencé à // à faire / à parler ↓ les premiers mots c'était // ça fait un grand changement même lui / il baragouinait tous les sons / il n'arrêtait pas dès qu'on l'a implanté / le jour où on l'a implanté // on nous avait prévenus « ne vous inquiétez pas // certains enfants après l'implant / on ne peut plus les arrêter » ça a été notre cas / il avait tellement de choses à raconter / il était tellement content que // pendant trois ans et demi il n'y a eu aucun son / et après // ↓

E : mais vous communiquiez ↓

F2 : ah oui oui ↓ pas de souci oui ↓ il communiquait toujours / il était très affectif / non non ↓ c'était comme un enfant / comme l'aîné ↓ il était bien éveillé / il n'y avait pas / il n'y avait pas souci ↓ on faisait les dessins / on jouait au foot aussi ↓ il faisait son petit / il avait son petit trotteur / un petit camion et [rires] // on n'était pas ici ↓ on était à la campagne donc il allait à fond ↓ mais on n'a pas eu // on n'a pas ressenti le mal-être ↓ franchement il n'avait pas de mal-être / il était bien ↓ (F2, 2017 : 4)

La *brutalité* des premiers réglages de l'implant a pour effet d'isoler Benoît qui se *referme*. Ce témoignage révèle l'importance d'une évolution des réglages au rythme de l'enfant et vient renforcer la nécessité d'une communication alternative[393], au moins pendant cette période de réglages : « Les premiers mois, les réglages sont fréquents et évoluent lentement pour que la

[393] Cf. chapitre 9.1.5.2 : "Le rôle des signes : communiquer avant les « bénéfices » de l'implant", p.366.

découverte des sons ne soit pas agressive pour l'enfant et que son cerveau puisse s'adapter en douceur à l'émergence de ce nouveau "sens". L'enfant va tout d'abord détecter les bruits puis les reconnaître. Cette immersion dans le son doit se faire progressivement, sans sursollicitations qui risquent de le lasser [ou de le *brutaliser*]» (PLECY, 2013 : 120). Un deuxième « traumatisme » survient au moment de la scolarisation où Benoît devient extrêmement agressif. Cette période très difficile pour Benoît et sa famille s'étendra pendant cinq ans, jusqu'à ses sept ans.

> F2-186 : il a été à l'école normale ↓ l'école ça a été un petit peu difficile / parce qu'avec son petit appareil / il entendait peut-être un petit peu / il percevait quelques sons et puis la différence entre enfants c'était // ça pas été évident du tout ↓ il était très agressif à l'école / avec les autres enfants aussi ↓ il tapait ↓ autrement il se refermait / il se mettait dans un coin et il bougeait pas ↓ il se tapait la tête contre les murs / par terre / là il y avait quand même un problème de communication ↓
>
> E : il ne faisait jamais ça à la maison ↑
>
> F2 : avant non ↓
>
> E : et il a fait ça après à la maison aussi ↑
>
> F2 : après il l'a fait à la maison un peu aussi // surtout sur moi ↓ parce qu'il était // tout son mal-être / il se déchargeait sur moi ↓ comme mon conjoint travaillait / il est chauffeur poids lourd ↓ des fois il était en déplacement / moi je travaillais de nuit / j'avais mes rendez-vous / mais je travaillais de nuit aussi donc ça a été une période hyper compliquée ↓ toute son agressivité / il la déchargeait sur moi / jusqu'à sept ans à peu près / quand il a vraiment commencé à entendre / à comprendre ↓ (F2, 2017 : 4)

Avant l'implantation, Benoît n'avait selon sa mère jamais montré de tels signes d'agressivité, qui se sont révélés au moment de la scolarisation. Ce témoignage important questionne sur le fonctionnement de l'implant, parfois opaque pour les familles[394] et les répercussions psychologiques à plus ou moins long terme de la période de *réglages* post-implantation. « D'un point de vue psychologique, peu de travaux se sont intéressés aux répercussions psychosociales de l'implantation sur l'enfant et sur son entourage » (BEDOIN, 2018 : 74). La scolarisation en école *normale* peut être le facteur déclencheur, faisant prendre conscience à Benoît de sa différence et provoquant un isolement important. Certaines études (VIROLE, BOUNOT, SANCHEZ, 2003) attirent l'attention sur les risques d'une stigmatisation des enfants sourds implantés dans leur scolarisation, compte tenu notamment de la visibilité de l'implant. Ce témoignage nous permet de développer, en plus des risques de stigmatisation, l'isolement

[394] Cf. chapitre 9.1.3.4 : "Les « bénéfices » de l'implant, sa « gestion » et l'opacité de son fonctionnement", p.340.

de certains enfants, généré selon la mère de Benoît par un *problème de* communication. À l'annonce du diagnostic de surdité de Benoît, ses parents ont fait le choix de déménager afin de se rapprocher de l'hôpital où il serait implanté et de l'organisme médico-social le plus proche. Cette « mobilité » est révélé dans le graphique des similtudes par la forme *aller*, cette fois utilisée par plusieurs parents, qui témoignent de leurs espérances et des nombreux allers-retours au moment des réglages de l'implant.

9.1.3.3 Mobilité contrainte et espoirs des parents à travers la question de l'implant

Les formes associées au terme *aller* sont, dans le témoignage des parents, extrêmement nombreuses. Une des particularités de ce verbe, étudié par Vandeloise (2007), et approfondi par Bernard Victtori en linguistique structurale, est qu'il est, sauf en de rares exceptions, suivi d'un complément (VICTORRI, 2010 : 3). Nous relevons certains de ces compléments et formes associées, qui par la spécificité du verbe *aller*, sont significatifs : *expliquer*, *demander*, *retourner*, *inquiéter*, *marcher*, *essayer*, *espérer*, *évoluer*, *obliger*, *suivre*, *donner*. Il est intéressant de noter la récurrence de la forme *va* (valeur du futur), associée à la forme infinitive *aller* dans le tableau des formes associées. Le verbe, sous toutes ses formes est présent deux-cents deux fois dans la classe liée à l'implant ; sa forme au futur proche *va* est utilisée cent huit fois, quand à l'imparfait ou au présent simple, la forme est présente moins de vingt fois[395]. La prégnance de cette forme peut indiquer une attente des parents qui ne savent comment la situation *va évoluer*, où leur enfant *va aller* au collège, ce qu'il *va faire*, comment il *va communiquer*. Nous soulignons que toutes ces formes sont présentes au sein des entretiens comme autant de questionnements passés (au moment de l'implantation) et actuels par les parents. Il ressort des témoignages une mobilité physique et des questionnements psychologiques – *où on va atterrir* – des parents, évoqués plus haut, qui indiquent l'implication de ces derniers pour *aller chercher* une information encore peu centralisée au moment de l'annonce et du choix de l'implantation.

> F4-120 : nous <u>on a pris des infos un peu partout</u> et <u>on était allés en consultation à Brest ↓ et c'est à Brest qu'on nous a parlé d'implants</u> ↓ (F4, 2016 : 3)

> F2-108 : nous ce qu'on attendait c'est que / d'abord <u>// où on va atterrir</u> / et voir les autres familles aussi <u>comment ça se passe</u> parce qu'<u>on était quand même dans l'inconnu</u> ↓ (F2, 2017 : 3)

[395] Au sein de la classe 1 Implant, les formes associées à l'infinitif *aller* s'organisent comme suit : va-108, aller-25, allait-18, vais-16, allés-16, allez-10, vont-10, allé-9, vas-5, allaient-4, allée-4, ira-2, allais-1, irait-1, aille-1.

Le parcours d'implantation nécessite à son tour de nombreux allers-retours par les familles, surtout dans les premiers mois, afin d'effectuer les premiers réglages et les *peaufiner* ensuite. Ce peaufinage nécessite une proximité du lieu d'habitation et certaines familles font le choix plus ou moins contraint de déménager pour se rapprocher des cliniques où ont lieu les réglages de l'implant, qui implique d'*aller ailleurs*, de se déplacer géographiquement suite au choix du parcours d'implantation. Les parents témoignent des différents rendez-vous lors du parcours d'implantation qui nécessite parfois des périodes d'attente entre les différents réglages.

> F6A-618 : il y a des réglages une fois par an ↓ on a déjà eu de petits soucis avec Inès / où il a fallu y aller plusieurs fois en début d'année ↓ ensuite il y a eu d'autres soucis parce qu'elle avait une inflammation donc il fallait retourner voir monsieur G. ↓ (F6, 2016 : 14)

> F4-59 : on est allés chez l'audioprothésiste pour mettre des prothèses et puis il y a eu tout un temps où en fait on a / laissé évolué les choses / voir comment elle se débrouillait avec les prothèses // et puis après / assez rapidement on s'est rendus compte qu'effectivement la prothèse ne suffisait pas ↓ et puis petit à petit / au fur et à mesure des examens / on se rendait bien compte que les prothèses // qu'il fallait plus / qu'il fallait l'implant ↓ (F4, 2017 : 2)

> F2-546 : pour l'instant on va peaufiner les réglages et continuer comme ça ↓ mais c'est vrai que pour certains parents / quand on diagnostique le résultat // c'est // c'est pas évident ↓ quand on ne connaît pas / c'est vrai qu'on est dans l'inconnu et psychologiquement / c'est costaud ↓ (F2, 2017 : 12)

Cet « inconnu » est d'autant plus difficile à vivre pour les parents qu'il constitue une situation à long-terme : les parents sont dans l'inconnu face aux *réglages* et aux résultats plus ou moins optimaux de l'implantation, face également à l'*évolution* de la communication de leur enfant grâce à l'implant, à la nécessité d'associer des modes de communication complémentaires ou non, face aux choix de scolarisation futurs, à l'information apportée qui peut se révéler plus ou moins orientée, décrite selon une famille comme possiblement tributaire des *guerres de pouvoir* entre certaines associations et organismes officiels :

> F5-859 : je trouve qu'il n'y a pas assez de cohésion entre toutes ces associations et tous ces courants de pensée et puis finalement de gestion de la surdité / qui sont assez divers ↓ je trouve que c'est dommage parce qu'en mutualisant on pourrait peut-être trouver des solutions plus complémentaires / se servir des outils des uns des autres / alors que là je trouve qu'il y a un cloisonnement qui divise ↓ nous très vite on est sortis de là parce qu'on a senti qu'effectivement il y avait trop de prises de position / on s'est demandé si derrière il n'y avait pas non plus des questions / parce qu'en fait il y a différentes associations qui fonctionnent / qui peuvent recevoir des subventions pour fonctionner ↓ donc par exemple ceux qui sont adeptes de la langue des signes ils

> vont demander des subventions pour déployer des interprètes ou des choses comme ça / et puis ceux qui développent l'implant cochléaire ils vont demander des subventions pour mettre en place des boucles magnétiques dans les écoles ↓ et ceux qui gèrent les subventions / l'Agence régionale de la santé ou autre finalement ils ont une enveloppe globale / "à qui on va donner / qu'est-ce qui est le mieux" ↑ au bout d'un moment on s'est dit "est-ce qu'il n'y a pas non plus une petite guerre de pouvoir mais qui derrière serait une guerre un peu financière aussi" ↑ avec des intérêts // donc en fait on est sortis // ↓ (F5, 2016 : 19)

La forme *aller* dévoile l'attente et les espoirs des parents pour une évolution favorable grâce à l'implant. Ces propos rappellent le caractère individuel du succès de l'implant, décrit par Virole : « L'apport des implants sur le développement génératif du langage oral est en effet loin d'être systématique. Certains enfants sourds implantés ne s'orientent pas vers le développement du langage oral même avec un environnement éducatif et orthophonique de qualité. […] L'utilisation des sensations générées par l'implant pour construire une discrimination auditive va demander une rééducation dont il n'est pas certain qu'elle soit réellement efficace, compte tenu de l'ensemble des paramètres cliniques pouvant intervenir. Les efforts demandés à l'enfant pour utiliser son implant peuvent rentrer en conflit avec les besoins de l'enfant sur le plan de la qualité de sa vie » (VIROLE, 2006 : 376 ; 378). Certains parents développent les apports ou non de l'implant en fonction de la *personnalité* de l'enfant et son envie de parler et/ou de signer :

> F10-50 : quand on nous annoncé / on ne savait pas trop comment ça allait évoluer ↓ si un jour elle en aurait besoin ou pas ↓ et / ça me permettait moi aussi de me mettre entre guillemets dans le monde Sourd ↓ parce que c'est difficile de s'imaginer ce que les enfants peuvent vivre / et même les adultes ↓ j'avais eu plusieurs témoignages de personnes qui me disaient que les appareils auditifs c'était très difficile à porter ↓ des adultes ↓ (F10, 2016 : 2)

> FRM1-682 : on ne sait pas / parce qu'il faut que // bon comment réagit l'oreille interne comment réagit le cerveau et puis après il y a peut-être aussi l'enfant / le // sa personnalité qui joue je n'en sais rien ↑ ou ce qu'il aime ce qui / // il y a des enfants qui vont aimer entendre ↑ c'est / il y a des enfants qui aiment // qui / qui aiment à entendre à avoir ces stimulations auditives on le voit quoi avec l'implant ↑ et puis il y en a qui aiment le signe comme on dit ↓ qui aiment signer vraiment beaucoup donc / ↓ (F3, 2014 : 15)

L'attente des parents et la comparaison avec d'autres enfants implantés engendrent une pression pour certains enfants, qui implique une performance et un travail intense de leur part sur l'oral et sur les outils complémentaires tels que le LPC, fréquemment associé par les parents interrogés dans le parcours de communication avec implant.

> F1-430 : maintenant ça y est / ça vient / il code à son frère ↓ au début il nous a dit qu'il pensait ne pas y arriver ↓ il y a un peu la pression / "mon frère y arrive / est-ce que moi je vais y arriver" ↑ et puis il ne saisissait pas // autant Nathan se trouve beau avec les appareils / il est complètement // autant Louis / "si je pouvais faire sans" ↓ il nous a déjà dit ça ↓ il n'aime pas du tout ↓ (F1, 2016 : 10)

L'analyse de la forme *aller* dans notre corpus d'entretiens auprès des parents révèle non seulement les attentes et les espoirs des parents autour de la communication de leur enfant, mais révèle également une période de doute très marquée à propos du « succès » ou non de l'implant pendant les premiers mois et la difficulté d'un tel choix pour son enfant. Le témoignage d'Isabelle dévoile en effet le caractère profondément subjectif du choix par les parents : Nathan « se trouve beau avec ses implants », alors que son petit frère, Louis « naime pas du tout » le porter. Plusieurs mois s'écoulent parfois, rythmés par des réglages qui peuvent être nombreux, avant que les enfants commencent à communiquer à l'oral-vocal. Cette première étape est suivie de nouveaux questionnements sur la *prise en main* par leur enfant de la communication vocale et son ressenti suite à la découverte tardive de l'audition et de la parole vocale, qui doit permettre selon certains parents d'exprimer enfin des *choses*, et donc de communiquer.

9.1.3.4 Les « bénéfices » de l'implant, sa « gestion » et l'opacité de son fonctionnement

La forme *chose*, présente cent quinze fois dans la classe est elle aussi révélatrice des attentes des parents en terme de communication avec implant. Différents témoignages viennent confirmer le fait que grâce à l'implant, les enfants peuvent, selon les parents, exprimer des *choses*, ce qui n'exclut pas qu'avant l'implantation, une certaine forme de communication était présente, mais considérée comme moins efficace. Nous soulignons que sont sélectionnés uniquement ici les formes relatives à la communication, le terme *chose* est également présent dans des contextes autres que la communication au sein des entretiens, comme par exemple proposer des *choses*, se passer des *choses*. Le choix de l'implantation par les parents oriente logiquement le choix de la communication vers l'oral-vocal, avec parfois une possibilité de communication en langue des signes ou complémentaire avec la LPC. Les parents sont investis d'une *mission* de *rattrapage du retard* dans le langage pour leur enfant, cette entrée étant « retardée » par la surdité et « corrigée » par l'implantation et la rééducation : « Pour les parents, avoir un enfant sourd oblige brutalement à remettre en cause ce qui semblait "aller de soi" pour l'éducation et l'avenir de l'enfant. La première réaction est souvent de vouloir "réparer" le problème plutôt que de comprendre qu'il va falloir vivre avec. La médecine avec

tout son prestige paraît apporter la solution. L'implant condensant haute technologie et acte chirurgical a toutes les chances de s'apparenter à la médecine victorieuse qui fait des miracles » (DAGRON, 2006 : 242). Erting développe cet « allant de soi » de la communication pour les parents entendants : « A deaf child challenges a hearing parent's notion of selfhood at a very basic level, since hearing and speaking in order to communicate are aspects of the self which are so fundamental and taken for granted that they are not usually brought to consciousness for reflection unless challenged in this way »[396] (ERTING, 1982 : 91, dans MOORES, MEADOW-ORLEANS, 1990).

> F7-182 : le Professeur M. dès notre premier entretien à Paris / je l'ai vu qu'une fois / il m'a dit "Madame / votre fils est sourd / j'ai une solution pour vous ↓ il peut porter des appareils vous pouvez aussi le refuser // et // considérer qu'il communiquera avec les autres sur un autre mode" et // effectivement ça a été notre choix d'absolument pas refuser et d'appareiller ↓
>
> E : et vous n'imaginiez pas associer différents modes ↑
>
> F7 : il était petit donc d'abord / notre première mission a été qu'il rattrape son retard de langage et qu'il s'exprime et qu'il entende assez bien ↓
>
> E : et ça c'est venu assez vite ↑
>
> F7 : et ça c'est venu très très vite donc on a continué sur ce mode là / et lui après / a exprimé le souhait de ne pas vouloir /// passer à autre chose et faire partie de ce monde entre guillemets des Sourds ↓ (FHM, 2016 : 5)

Ce témoignage pose la question du « choix » par les parents et de la place de ce choix pour les enfants qui semblent ne pas vouloir *faire partie* du *monde des Sourds*. L'expression *Passer à autre chose* signifie ici passer à un autre mode de communication. Plus spécifiquement, ce qui est autre au langage oral-vocal est considéré par cette famille comme étant la langue des signes et le monde des Sourds exclusivement. Il ne s'agit pas uniquement d'un autre mode de communication, mais de l'*autre* mode de communication, celui reliant la surdité à la communauté Sourde, qui rend visible la surdité. Nous soulignons que la LPC est associée dans cette famille à la communication, la « visibilité » de la surdité par un support de communication ne constitue pas un frein dans leur choix de communication. L'aspect anthropologique de la surdité, à travers l'utilisation de la forme *monde sourd* est cependant mis en avant. C'est donc moins l'utilisation de la langue des signes en soi, que la participation

[396] Je traduis : « À travers l'enfant sourd, la notion d'individualité par les parents entendants est remise en question au niveau le plus fondamental, puisque dans la communication, entendre et parler sont considérés comme des aspects si fondamentaux et tenus pour acquis qu'ils ne sont généralement pas ramenés à la conscience ni sujets à réflexion, à moins d'être contestés ».

à un *monde sourd* inconnu de la famille, qui semble représenter une limite dans l'orientation vers une communication en langue des signes. L'annonce du diagnostic de surdité et quelques semaines plus tard le choix de l'implantation par les parents, modifient considérablement le rapport des parents avec leur enfant, qui ont à faire très tôt des choix de communication, sans même toujours avoir eu un recul suffisant et reçu une information complète. Le témoignage de ces parents indique que bien au delà des choix, les familles doivent être les garants du suivi de l'implantation et de la rééducation au quotidien, les parents sont ceux qui *obligent*, qui *forcent* leur enfant à porter les appareils, sans en connaître les répercussions ni le fonctionnement, et ne sont pas toujours préparés à ce rôle :

> F4-361 : oui elle portait des prothèses et en fait l'implant / l'opération ça s'est passé / bien ↓ la partie extérieure / quand il a fallu lui mettre ça a été une catastrophe ↓ elle a refusé / totalement ↓ et les fois suivantes aussi ↓ donc on a essayé la manière douce / non ça ne marchait pas et puis du coup on s'est dit qu'on allait passer à la manière forte / c'est-à-dire qu'on a été obligés de la forcer à le mettre ↓ et en la forçant / petit à petit on y est arrivés ↓
>
> E : elle l'enlevait systématiquement ↑
>
> F4 : ah non mais elle hurlait ↓ elle hurlait ↓ moi j'ai vu après un reportage sur une fille d'une trentaine d'années / c'était un reportage d'une Allemande / qui portait / qui se faisait opérer justement ↓ on voyait tout / du début jusqu'à la fin / elle se faisait opérer ↓ et au moment où on lui a posé la partie extérieure / elle disait que ça lui faisait comme des décharges dans la tête ↓ on s'est dit « est-ce que Sophie a ressenti la même chose » ↑ pourquoi pas ↑ on ne sait pas ↓ maintenant il n'y a plus aucun problème par contre ↓ quand on lui met l'implant le matin / elle ne réagit plus du tout comme ça ↓ ça a été les trois premières semaines à peu près ↓ (F4, 2017 : 8)

Dans l'incapacité de comprendre le fonctionnement de l'appareil et sous les recommandations liées à l'implantation de porter au maximum l'implant pour stimuler le nerf auditif, les parents de Sophie la forcent et l'obligent à le mettre. Sophie, qui a été implantée à trois ans et demi *hurle* et exprime vraisemblablement une douleur pendant les trois premières semaines de l'implantation, sans que ses parents ne sachent ce qu'elle ressent. Petit à petit, Sophie s'habitue à l'implant et ne réagit aujourd'hui plus du tout *comme ça* lorsque ses parents lui mettent l'implant le matin. Cette question reste néanmoins sans réponse. Quelles peuvent être les répercussions de cette agression d'un corps étranger qui faisait « hurler » Sophie sans qu'il soit possible de connaître ni l'intensité de sa douleur, ni les raisons qui expliquent que certains enfants réagissent avec une sensibilité plus ou moins forte à l'implantation ? Un autre témoignage révèle l'absence de connaissance par les parents du fonctionnement de l'implant, qui les empêche de connaître l'origine des douleurs de Benoît de pouvoir expliquer à leur fils

si l'acouphène est oui ou non lié à l'implant. Dans l'incapacité de lui apporter des réponses, ses parents lui expliquent qu'il doit arriver à *gérer* :

> F2-530 : Benoît il fait de l'acouphène ↓ donc là on lui a expliqué la dernière fois qu'il avait de l'acouphène ↓ parce que pour lui / il a un problème avec l'implant // ↓ nous on se disait aussi / « il y a un problème à l'intérieur de l'implant » // on ne sait pas comment ça fonctionne ↓ comme il grandit on ne sait pas comment ça évolue aussi ↓ et en fin de compte / on lui a expliqué que c'était l'acouphène // qu'il fallait qu'il arrive à gérer ↓ (F2, 2016 : 12)

L'espoir dans l'implant impose une performance par les enfants qui ne doivent pas *régresser* dans leur communication, nécessairement évaluée puisqu'en constante rééducation :

> F11-68 : il régresse ↓ en ce moment il a une boucle mais il ne la porte pas vraiment alors qu'il devrait / après il faut savoir que ça peut être un peu compliqué pour faire un certain nombre de choses puisque // lui / il dit qu'il entend très bien sans la boucle mais c'est pas forcément le cas parce qu'il ne se rend pas compte de ce qu'il entend mal ↓ ça peut être un petit peu difficile je sais qu'il ne les porte pas parce que je ne change pas les piles de sa boucle ↓ (F11, 2016 : 2)

Dumont (2003 : 24) souligne ainsi que pour l'enfant sourd, même dans le cas des enfants qui ont reçu des implants, « les relations langagières se rigidifient et deviennent pédagogiques. La conversation n'est plus établie pour dialoguer mais pour servir de véhicule à l'enseignement du langage et de l'articulation, à la découverte et à la mémorisation de nouveaux mots, de nouvelles formes syntaxiques » (dans DUBUISSON, GRIMARD, 2010 : 197). Pour la plupart des parents, malgré ces questions sans réponses, le choix de l'implant reste celui qui permet à leur enfant de s'ouvrir à la communication vocale. Pour autant, ce choix n'implique pas, pour la plupart d'entre eux, de donner l'exclusivité à l'implant et nombreux sont les parents qui font le choix d'y associer la LPC, et/ou la langue des signes[397] :

> FRM1-532 : l'implantation le gros du travail / c'est un travail de plasticité cérébrale et de // peut-être que le gros effort à fournir sur l'oralisation // elle est // enfin le gros effort il est à faire après l'implantation // dans les premières années ↓ c'est peut-être aussi pour ça beaucoup que une fois le travail d'oralisation fait / les enfants plus tard retournent vers la langue des signes ↓ c'est peut-être // peut-être qu'il faut que ça se passe comme ça aussi pour que le travail d'oralisation se fasse ↑ ça c'est une possibilité mais moi je reste persuadée quand même que l'un n'empêche pas l'autre ↓ enfin qu'on pourrait sûrement faire les choses de façon beaucoup plus parallèle ↓ (FRM1, 2014 : 11)

[397] Ce point est développé plus largement au chapitre 9.1.5.3 : "Associer les modalités de communication pour ne pas « limiter »", p.368.

F5-325 : moi dans ma tête c'était lui donner toutes les possibilités de communication ↓ lui apprendre la langue des signes / lui mettre un implant / lui apprendre le LPC et quand elle sera plus grande / au moins elle aura stimulé son nerf auditif / elle aura eu tout l'éventail des solutions et elle choisira ce avec quoi elle est le plus à l'aise ↓ c'est vraiment ce qu'on s'est dit ↓ on ne voulait pas lui mettre de barrière et on savait aussi qu'une implantation précoce offrait davantage de résultats ↓ (F5, 2016 : 7)

Ne pas mettre de *barrière* permet également une alternance de communication qui atténue le sentiment de *panique* naissant de certains enfants quand l'implant n'est plus fonctionnel, par exemple suite à une panne comme le souligne ce témoignage :

F5-629 : une fois on a eu une panne d'antenne et c'était un peu la panique parce qu'elle-même disait "je veux mon implant / je veux mon implant" ↓ on était en mode plus langue des signes à cette époque là ↓ ça doit faire deux ans à peu près que c'est arrivé // on n'était pas trop encore sur le LPC on était plus sur la langue des signes / moi j'arrêtais pas de lui expliquer "ne t'inquiète pas / regarde on peut quand même communiquer ↓ si tu veux tu parles / je te comprends / et moi je signe" ↓ mais non / elle était perdue ↓

Bien que ses parents communiquent avec elle en langue des signes, Élise est perdue au moment de la panne. Pourtant, les paroles prononcées en langue des signes par ses parents ne semblent pas l'apaiser ; on peut donc supposer que cette possibilité de communication ait atténué la *panique* d'Élise en comparaison avec une absence totale de possibilité de communication avec ses parents :

E : combien de temps ça a duré ↑

F5 : c'est arrivé un vendredi soir / panique à bord ↓ on a contacté toutes les familles qu'on connaissait pour savoir si / personne n'avait une antenne de rechange parce que l'antenne c'est interchangeable ↓ le papa d'Élise connaît bien des membres de l'association Cochlée Bretagne et notamment un des membres qui est implanté lui-même et qui avait // il avait une deuxième antenne ↓ dès le vendredi soir je crois [rires] / le papa est allé chercher l'antenne [rires] pour l'avoir dès le samedi matin parce que c'était panique à bord ↓ et c'est vrai que comme je vous le disais on travaillait vachement là-dessus / c'est que vraiment on sent que sans son implant elle est vraiment perdue ↓ et // malheureusement effectivement des pannes peuvent arriver et je touche du bois parce qu'on n'a jamais eu de grosse grosse panne mais ça peut durer plusieurs jours et il faut quand même / avoir des solutions ↓ c'est vrai qu'après à la maison je pense qu'on peut se débrouiller / sur les premières heures elle va peut-être être un petit peu gênée mais je pense qu'elle va s'habituer / par contre envisager d'aller à l'école sans l'implant c'est pas possible ↓ c'est la limite ↓ c'est vrai que c'est la limite parce que par exemple à [nom de l'école] / les éducateurs spécialisés ou les instits spécialisés ils savent tous signer / coder / il y a des moyens alternatifs ↓ c'est le bémol / après quand on a décidé de l'implanter on savait ça aussi ↓ (F5, 2016 : 14)

Les parents d'Élise, confrontés à la panne de l'implant que craignent de nombreux parents, évoquent ses limites et la dépendance de leur fille à l'appareil. Bien que les éducateurs et instituteurs spécialisés utilisent la langue des signes et le code LPC, Élise ne peut envisager d'aller à l'école sans implant, ce que ses parents associent à une dépendance et soulignent comme étant un *bémol* et une *limite* de l'implant. Pour de nombreux sourds communiquant en langue des signes et non implantés, l'implant pose un certain nombre de questionnements éthiques autour des risques peu connus pour l'avenir des enfants implantés et autour de la langue des signes, noyau de la communauté Sourde.

9.1.4 L'implant cochléaire questionné par les sourds

Dans les entretiens menés auprès des personnes sourdes, la classe *implant* est révélée à partir de questionnements anthropologiques et éthiques sur les *risques* que cet appareillage peut poser et la *disparition* éventuelle de la langue des signes par le développement de l'implant (nous sommes à l'initiative de cette question dans les entretiens). Selon le tableau de récurrence des formes liées aux entretiens auprès des personnes sourdes, les termes i*mplant* et *implanter* sont les plus révélateurs, avec *enfant* et *parents*. Le témoignage autour de la *disparition* de la langue des signes est également significatif dans les entretiens, car bien que nous soyons à l'initiative de cette question, sa récurrence indique que les personnes sourdes y accordent plus d'importance, en tous cas d'un point de vue lexical, qu'à la question du risque encouru par l'implant.

	Forme	Effectif total	Effectif sous-total	Pourcentage	Chi2
1	implant	65	54	83.08	188.84
2	enfant	131	74	56.49	139.86
3	implanter	43	33	76.74	99.56
4	disparaître	23	20	86.96	72.30
5	parent	81	40	49.38	54.40
6	médecin	34	20	58.82	37.36
7	penser	66	31	46.97	37.12
8	orl	20	14	70.00	35.45
9	avis	9	8	88.89	29.55
10	implant cochléaire	9	8	88.89	29.55
11	risque	11	9	81.82	29.26

Tableau 32 : Formes du profil de la classe 1 « Implant » - entretiens personnes sourdes

Au niveau de l'effectif total des formes lexicales, il est intéressant de voir que la question de l'implant se cristallise autour du terme *enfant*. Le discours distancié des personnes sourdes par

rapport aux parents qui parlent directement de leur enfant explique que la forme *enfant* ne soit pas aussi représentée au sein des entretiens avec les parents, plutôt associée à la forme *petit*, ou par la nomination (le prénom de leur enfant) qui réduit le nombre d'emplois significatifs d'un même terme. Le second terme le plus représenté au niveau quantitatif concerne les *parents*. L'emploi prioritaire de ces deux formes implique un croisement d'analyse nécessaire entre, d'une part les parents eux-mêmes, qui évoquent le parcours de communication de leur enfant à travers leur expérience, les choix effectués, et les bouleversements au sein de la famille, et d'autre part, les personnes sourdes qui vivent au quotidien la surdité et témoignent de leurs parcours de communication, les choix de leurs parents, leur avis sur l'évolution des techniques actuelles (l'implant n'existait pas au moment où ils étaient enfants, pas plus que le dépistage néonatal n'était mis en place de manière systématique) et la prise en charge de la surdité. Le graphique d'analyse des similitudes par formes permet d'orienter le champ lexical de la classe autour du terme *implant*.

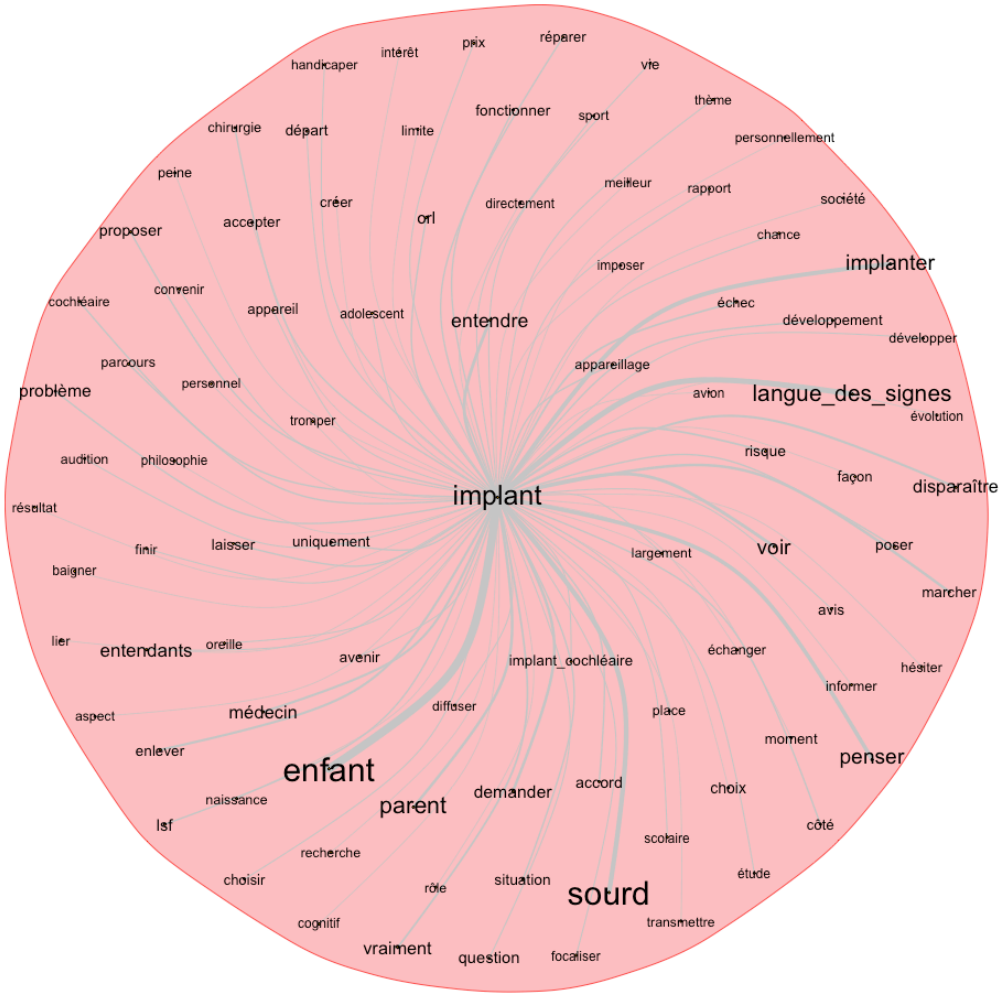


Figure 21 : Analyse des similitudes de la forme « Implant » - entretiens personnes sourdes

Le graphique fait émerger différentes formes lexicales s'organisant apparemment autour du *risque* lié à l'implant : *échec*, *étude*, *résultat*, *tromper*, associés à des formes relatives au processus d'implantation par la question de la *chirurgie*, du développement *cognitif*, de l'*avenir* et de l'*évolution* des enfants implantés et de l'appareil. La question du *choix* est également posée et semble s'organiser autour de termes tels qu'*hésiter*, *parcours personnel*, *accord*, *informer*. Ces premières informations donnent à voir l'environnement lexical des personnes sourdes sur la question de l'implant, mais le graphique d'analyse des similitudes par « communautés » permet un développement plus approfondi et regroupe les termes pivots de la classe et les formes qui leur sont associées.

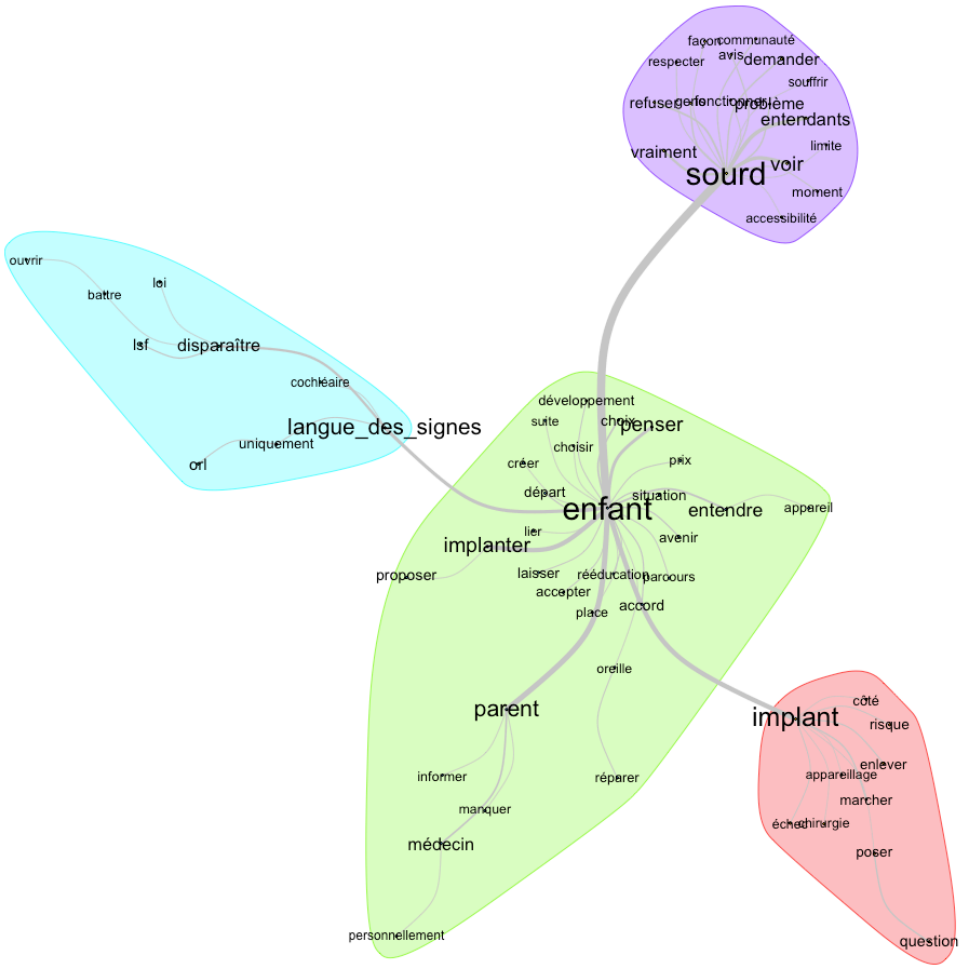


Figure 22 : Analyse des similitudes classe 1 - implant - entretiens personnes sourdes

Ici, contrairement aux entretiens effectués auprès des parents entendants, l'implant est associé à la langue des signes de manière très forte. Au centre du graphique sont rassemblés les parents et leur enfant, trois « branches » semblent ensuite indiquer des chemins dans le parcours de communication de la famille. Le halo central concerne la famille et les *choix* que les parents feront en terme d'*implantation* suite à l'*information* des *médecins*. Les formes

parents et *médecins* sont regroupées autour des formes *information* et *manquer*, ce qui semble indiquer le rôle que jouent les médecins dans l'accès à l'information pour les parents et le choix qui découle de cette information et des manques. Le verbe *implanter* se retrouve lié à ce halo et non, comme il aurait pu être anticipé, autour de la forme *implant*. Ce lien indique la division des représentations autour de la forme *implant*, qui concerne plutôt l'aspect fonctionnel de l'appareillage, et de la forme *implanter* qui semble témoigner du parcours d'implantation. D'autres termes donnent à voir une réflexion autour de la « non-*acceptation* » de la surdité par le choix de l'implantation, que certains parents relatent parfois, à la rencontre de personnes sourdes militant en faveur de la langue des signes, considérée par ces derniers comme la langue naturelle de l'enfant sourd. Un chemin épais se dessine entre les formes *enfant* et *sourd*. L'adjectif, indissociable de la forme *enfant* est associé à la forme *entendant* et révèle des formes lexicales autour de la militance : *communauté* indique un discours orienté sur la communauté sourde et plus généralement sur l'identité sourde. Les termes *souffrir*, *limites*, *refuser*, *problèmes*, indiquent à première vue des questionnements éthiques à propos de l'efficience de l'implant, de ses répercussions psychologiques et de l'opacité de son fonctionnement. Un deuxième chemin oriente le discours des personnes sourdes autour de la forme spécifique *implant*, où se dessinent des *questions* relatives au *risque* que pose l'implant, à son *échec* éventuel, et à la *chirurgie* qu'il implique. Finalement, un troisième chemin reliant la forme *enfant* à la forme *langue des signes* fait apparaître la crainte par certaines personnes sourdes de la *disparition* de la langue et de la nécessité de se *battre* pour la défendre. La forme *loi* est également présente au sein de ce halo qui révèle l'aspect législatif par la loi de 2005 notamment. Le recours aux entretiens donne à voir le discours en contexte des personnes sourdes, découpé selon ces différents halos, à propos de l'implant.

9.1.4.1 Choix conscient de communication et information aux parents

La thématique générale de l'implant génère un certain nombre de *conflits* dans les représentations et les discours pour les personnes interrogées. Pour une partie des sourds communiquant en langue des signes, l'implant est le reflet d'une volonté de réparation d'un enfant considéré comme non *naturel*, qui limite la rencontre des enfants sourds avec leur culture: « There are two main streams to the arguments against the cochlear implantation of deaf children. The first focuses on Cultural assimilation, hinging on the parallel drawn between the deaf community and other minority linguistic communities and viewing cochlear implants and oralism more widely as a form of "ethnocide". The second, focuses on the idea of the "normalisation" of abnormal, imperfect, or tragic deaf children and adults to allow

them to be productive members of the majority hearing world [398]» (SCAMBLER, 2013 : 37). Choisir de ne pas implanter son enfant (au moins jusqu'à ce qu'il soit en mesure de faire ce choix par lui-même) permettrait de le laisser *au naturel*, donc de l'accepter tel qu'il est :

> ESL-76 : forcément / le thème de l'implant [rires] ça génère tellement de conflits ↓ on nous demande toujours notre avis ↓ disons que pour moi / et c'est vraiment mon avis personnel j'insiste / pour moi c'est mieux de laisser les enfants au naturel ↓ on entend souvent les parents dire qu'il faut donner le maximum de chances à l'enfant et donc qu'il faut apporter tous les outils ↓ il y a plusieurs points de vue ↓ et ce point de vue de donner le maximum de chances je le comprends tout à fait ↓ les parents ont besoin de retrouver leur identité entendante chez leur enfant ↓ qu'ils retrouvent chez leur enfant ce qu'ils connaissent et c'est tout à fait normal ↓ ils ont envie de transmettre leur patrimoine à leur enfant ↓ voilà / ça c'est une chose ↓ (ESL, 2015 : 2)

Laura insiste fortement sur le fait qu'il s'agit de son avis personnel et indique qu'elle comprend néanmoins le point de vue des parents qui souhaitent transmettre un *patrimoine* et *retrouver leur identité entendante* chez leur enfant. L'insistance de Laura sur son point de vue strictement personnel rappelle le clivage des représentations et des discours sur l'implant entre certains parents qui *ne jurent que par l'oral* et une partie de la communauté Sourde qui voit dans l'implantation précoce, le refus de la surdité et la volonté de transformer son enfant.

> ESL-82 : et d'un autre côté il y a ceux qui ne jurent que par l'oral et l'implant joue un rôle primordial dans ce parcours / il faut absolument évincer la langue des signes et cet aspect / là je ne suis pas d'accord avec ↓ ne laisser la place qu'à l'oral ça me pose problème parce qu'au départ / quand un enfant naît / sa langue naturelle ce sont les signes ↓ c'est son monde / il est visuel ↓ il faut donner la langue des signes / c'est sa langue il faut la lui donner ↓ il se sentira beaucoup plus à l'aise ↓ les enfants entendants entendent les sons / les assimilent / ils baignent dedans toujours ↓ c'est la même chose pour les enfants sourds ↓ il faut qu'ils puissent baigner dans les signes naturellement ↓ pour moi l'implant c'est inutile pour un enfant / la langue des signes est tout à fait complète ↓ ce n'est pas indispensable de devoir entendre pour moi ↓ plus tard / dans un projet de vie je suis d'accord / on peut vouloir être implanté pour s'intégrer socialement / mais pour moi les appareils auditifs suffisent amplement ↓ (ESL, 2015 : 2)

Ce discours peut apparaître déterministe : un enfant né sourd doit avoir selon Laura la possibilité de communiquer dans une langue considérée comme *naturelle* (BENVENUTO, 2004 ; BOUVET, 2003) pour lui. La langue *naturelle* des sourds s'oppose ici à une

[398] Je traduis : « Il y a deux courants principaux dans les arguments avancés contre l'implantation cochléaire des enfants sourds. Le premier se concentre sur l'assimilation culturelle, articulé autour d'un parallèle entre la communauté Sourde et les communautés culturelles minoritaires, qui considère l'implant cochléaire et l'oralisme comme un "ethnocide". La seconde est centrée sur l'idée d'une "normalisation" des enfants et des adultes sourds considérés comme anormaux, imparfaits et tragiques, afin de leur permettre de devenir des membres productifs du monde entendant majoritaire ».

langue « artificielle » ou « construite », représentée par la forme vocale du français, pour des enfants qui n'entendent pas et pour qui l'oral-vocal serait alors inadapté et dépendant d'un appareillage, lui aussi artificiel. Pour Laura, les sourds ont un *monde* à eux, *visuel*, transmis par la langue des signes dans laquelle les enfants se sentent *beaucoup plus* à *l'aise*. Ces discours à propos de la culture Sourde des enfants sourds, est également visible au sein des travaux de Paddy Ladd qui indique : « Children implanted in childhood are forcibly removed from Deaf culture and assimilated into the majority hearing culture without their consent »[399] (LADD, 1985 : 5). La comparaison entre les enfants entendants qui assimilent les sons et les enfants sourds, qui doivent pouvoir *baigner* dans les signes *naturellement,* nécessiterait cependant d'être nuancée au regard de l'apprentissage par les parents d'une langue qu'ils ne connaissent pas et qui implique un apprentissage important de leur part. Ainsi, le témoignage de la mère de Gabriel[400] rappelle que même une forte volonté de communication par la langue des signes ne suffit pas toujours pour les familles dont les parents sont entendants. Dans le parcours de son fils, l'association de l'implantation et de la rééducation vocale à ce choix de langue des signes a permis à Gabriel d'exprimer *beaucoup de choses* à une période où il avait une *urgence à communiquer*, sans pouvoir toujours le faire en langue des signes. Sa mère indique que cette impossibilité de tout dire en langue des signes est peut-être liée au fait que la famille ne *baigne* justement pas au quotidien dans un environnement en langue des signes, puisque ses parents sont entendants et que leur maîtrise de la langue des signes ne leur permet pas de « tout dire » et « tout transmettre » à leur enfant. Il nous semble que dans le discours de certaines personnes sourdes radicalement opposées à l'implant, les parents entendants devraient opérer un changement total de leur mode de vie, de communiquer, de penser afin de s'adapter au « monde » *naturel* de leur enfant, qui n'est pourtant pas leur « monde » au départ[401]. Les différents témoignages de personnes sourdes révèlent que, bien que les sourds

---

[399] Je traduis : « Les enfants implantés dans l'enfance sont retirés de force de la culture Sourde et assimilés, sans leur consentement, à la culture entendante majoritaire ».

[400] Cf. chapitre 9.1.5.3 : "Associer les modalités de communication pour ne pas « limiter »", p.368 : F3B-88 : « il a besoin de parler / d'exprimer plein de choses Gabriel ↓ il y a une espèce d'urgence à communiquer / à parler ↓ peut-être qu'il n'arrivait pas à tout exprimer en langue des signes // et puis parce qu'il n'est pas dans un environnement de sourds non plus je pense que c'est une question de niveau de langue aussi ↓ nous // avec son père / moi j'ai fait la formation que tu connais / mais je ne côtoie pas de sourds adultes au quotidien / j'ai perdu un petit peu en niveau / je ne signe pas au quotidien avec des sourds adultes et on n'est pas dans un environnement où la LSF // on n'est pas baignés dans la langue des signes et donc en terme de niveau de langue // ça a été bien pour communiquer pour lui jusqu'à un certain âge / mais je pense qu'à un moment il y a une frustration et là / ça commence à se réguler parce qu'il commence à bien parler / à avoir beaucoup de vocabulaire mais je pense qu'il y a eu une période entre-deux / où il n'arrivait pas à exprimer tout ce qu'il voulait / tout ce qu'il avait dans la tête et il y avait une urgence quand même à ce que ça s'exprime ↓ » (F3B, 2017 : 2).

[401] Cf. chapitre 2.2.1.1 : "Le paradoxe de la culture Sourde : l'exclusion des parents entendants", p.73.

défendent la place prioritaire de la langue des signes, cette évolution vers une réflexion plus nuancée se développe, qui permet aux parents d'enfants sourds de légitimer leur place de parents et leur *monde* entendant, au croisement d'un *monde* considéré comme celui des sourds duquel ils ont longtemps été exclus.

> PSB-93 : je ne suis pas contre à tout prix comme certains ↓ je respecte ceux qui font ce choix / mais / ce que je vois c'est que les parents hésitent beaucoup quand ils apprennent que leur enfant est sourd ↓ ils vont voir des associations Sourdes / des associations de parents entendants d'enfants sourds et on leur donne des informations contradictoires ↓ les associations sont en conflit et elles disent des choses complètement différentes et se battent les unes contre les autres ↓ les parents sont perdus ↓ ou alors ils se disent "moi je suis entendant alors mon enfant doit entendre / il faut qu'il ait l'implant" ↓ mais ces parents ne pensent pas à l'avenir / ils ne pensent pas aux risques ↓ moi je pense qu'au début c'est mieux de commencer avec la langue des signes ↓ il est sourd alors la langue des signes c'est ce qu'il faut ↓ quand il grandit il peut faire le choix d'entendre ou pas ↓ par contre pour les personnes entendantes comme toi qui deviennent sourdes c'est mieux d'être implanté ↓ vous avez l'habitude de parler d'entendre ↓ votre vie et votre environnement sont dans l'oral / si tout à coup vous devenez sourd / l'implant oui c'est normal ↓ mais les enfants sourds par contre non ↓ l'enfant ne peut pas dire ce qu'il veut / on ne peut pas décider pour lui ↓ (PSB, 2015 : 3)

Ce qui est en jeu dans le discours des personnes sourdes semble se situer moins du côté de l'implantation que du côté du *choix* conscient d'implantation par les enfants. L'âge de l'implantation, aujourd'hui aux alentours de un an, exclut totalement la possibilité pour l'enfant d'effectuer un choix concernant le mode de communication oral ou signé.

> PSC-138 : moi je suis contre le fait qu'on implante les enfants ↓ les adultes qui veulent se faire implanter je l'accepte parce que c'est réellement un choix / mais les enfants ↑ on ne connaît pas les risques ↓ (PSC, 2015 : 3)

Les parents font ce choix pour leur enfant, guidés par des médecins très généralement en faveur de l'implantation précoce[402], dans une course contre le temps liée à l'efficacité de la récupération auditive. À la naissance de l'enfant et suite au diagnostic de surdité, les médecins, qui sont les premiers interlocuteurs des parents, informent très vite sur la possibilité de l'implantation, mais cette information est, selon certaines personnes sourdes, orientée exclusivement autour du succès de l'implant, sans que ses limites ne soient exposées aux parents, ni que soit évoquée la possibilité de communication grâce à la langue des signes.

> PSL-27 : […] je sais que le médecin c'est comme un dieu [rires] ↓ j'ai du mal // [elle signe quelqu'un qui prie] "qu'est-ce qu'ils vont faire pour mon enfant ↑ faites quelque

[402] Cf. chapitre 9.1.3.1 : "La « non neutralité » de l'information aux parents", p.331.

> chose" ↓ "on fait ça ça et ça" // c'est de la pub en fait ↓ pour moi c'est ça ↓ (PSL, 2017 : 7)

> PSA-446 : le médecin explique comment l'enfant va évoluer avec son implant | mais il n'explique pas par exemple qu'il va falloir le changer tous les 10 ans ↓ ça les parents ne le savent pas qu'il faut changer l'implant tous les 10 ans ↓ c'est lourd ↓ et puis on fait implanter et c'est fini ↑ ah non non non ↓ il ne faut pas s'imaginer que l'enfant va entendre dès qu'il sera implanté / c'est une rééducation très longue ↓ au bout d'un mois / d'un an parfois / il commencera à entendre / ça dépend ↓ et puis les cours à l'école / pour écrire pour écouter / c'est très lourd aussi ↓ il ne faut pas prendre ça à la légère / ce n'est pas un rythme doux et facile / c'est très dense ↓ il faut que le cerveau intègre toutes les données / il faut entrainer la mémoire ↓ voilà ↓ (PSJA, 2015 : 8)

Le témoignage de Laura à propos d'un médecin qui serait *comme un dieu* pour les parents dévoile les positionnement anthropologiques des sourds autour de la surdité et les réticences face à une « médicalisation » de la surdité : « Les conceptions que les sourds se font de leur état sont radicalement opposées à celles du monde entendant : être sourd n'est pas être déviant par rapport à une norme, c'est appartenir à une autre norme. Parce que cette vision d'eux-mêmes comme catégorie anthropologique se situe aux antipodes de la médicalisation de la surdité, les sourds éprouvent généralement des sentiments peu amènes vis-à-vis des spécialistes de l'oreille » (DELAPORTE, 2000 : 389). L'âge d'implantation extrêmement précoce, bien que considéré par de nombreux sourds comme problématique, est aujourd'hui la norme et si ce choix doit être effectué par les parents, dans ce cas, une information *neutre* devrait être apportée à ces derniers. Anne pointe ici l'absence ou le décalage important entre l'information sur les bénéfices de l'implant et ses risques. L'absence d'information concernant l'existence de la langue des signes et ses bénéfices pour la communication et les liens parents-enfants fait craindre à certaines personnes la disparition de la langue des signes :

> PSA-381 : pour les parents / le problème de départ à mon avis / c'est qu'immédiatement après la naissance du bébé sourd on leur parle d'intégration / d'implant cochléaire ↓ c'est ça qui peut faire disparaître la LSF ↓ si quand le bébé naît / on leur fournit une information neutre / ils sont libres de choisir ↓ mais il faut une information complète sur ce qu'est la langue des signes / ce qu'elle permet pour créer le lien entre parents et enfant ↓ ils verront par la suite mais déjà ils ont les informations ↓ (PSJA, 2015 : 7)

Des unités d'accueil et de soin pour les personnes sourdes se sont développées depuis une quinzaine d'années dans de nombreux hôpitaux et cliniques de France, afin de permettre un accueil des sourds communiquant en langue des signes, auparavant exclus de l'information médicale. Pourtant, bien que ces pôles soient présents dans l'enceinte des structures médicales, les services ne communiquent pas toujours et défendent des *philosophies*

différentes. Camille et Anne, aide-soignante et conseillère en économie sociale et familiale, évoquent un *mur* entre les services ORL et leur unité :

> PSJ-411 : il y a longtemps / à la création de l'équipe d'accueil pour personnes sourdes et malentendantes / il fallait qu'elle soit rattachée à un service ↓ le service ORL était intéressé ↓ moi j'ai vu des parents qui ricanaient quand ils voyaient des sourds communiquer en langue des signes / leurs enfants étaient implantés et ils les tiraient par le bras pour les éloigner de nous ↓ ça me serrait le cœur ↓ jusqu'en 2003 // quand j'ai été embauchée / c'est devenu un service indépendant / ce n'était plus dans la salle ORL / on a déménagé et on était plus rattaché au service ORL mais à un autre service ↓ je travaillais comme aide soignante / comme médiatrice ↓
>
> PSA : je viens compléter ce que tu dis / on a déménagé de service mais on n'a jamais eu de lien avec l'équipe ORL ↑ on a jamais réussi à établir le contact / à échanger ↑ il y avait un mur qui nous séparait ↓
>
> E : pourquoi à votre avis ↑
>
> PSJ : ce sont des philosophies différentes ↑ j'essayais d'encourager les enfants / on me disait "non non non il faut oraliser / il faut faire implanter" ↓ je respecte tout à fait ça mais eux ne me respectaient pas ↓ j'étais toujours confrontée à un mur ↓ toujours ↓
>
> E : tu proposais la langue des signes ↑
>
> PSJ : oui voilà ↓ je proposais la LSF / j'encourageais ↓ mais non / c'était toujours l'oralisation / toujours l'implant ↓ (PSJA, 2015 : 8)

Les *philosophies* différentes dont témoignent Camille et Anne alimentent ce clivage de représentations, mais il nous semble nécessaire de souligner qu'au delà du manque d'informations autour de la langue des signes qui oriente vers l'implantation, ce choix est également le reflet du désir des parents eux-mêmes. Il ne s'agit pas uniquement d'une hiérarchie de l'information qui fait basculer le choix des parents, mais d'un espoir de pouvoir communiquer avec son enfant dans sa langue, de partager un *monde* commun. La langue des signes et la revendication de la communauté sourde fait s'éloigner leur enfant vers un *monde* qui serait désigné pour lui, par des personnes qui seraient *comme lui*, à la différence des parents, considérés comme différents de lui (LHÉRICEL, 2006). Ce discours radical est perçu comme une souffrance extrême pour de nombreux parents confrontés à un jugement à propos de leur choix d'implantation[403]. Pourtant, pour de nombreuses personnes sourdes, il s'agit

[403] Cf. chapitre 2.1.1.1 : "L'identification pour questionner l'identité réelle (Devereux, 1972)", p.67 : F1-710 : « on en a côtoyé [des Sourds] par l'intermédiaire de Kerveiza / qui a pu organiser quelques réunions où tout le monde essayait d'aller // on n'était pas fermés ↓ mais punaise qu'est-ce qu'on s'en est pris dans la tronche ↓ moi je ressortais de là en pleurs ↓ parce qu'on nous renvoyait qu'on n'avait pas accepté nos enfants tels qu'ils étaient / qu'on voulait les transformer ↓ ça c'est dur ↓ // ça c'est dur ↓ » (FMC, 2015 : 15).

moins d'éloigner les enfants sourds de leurs parents que de rappeler l'existence d'un *monde* sourd[404] dont la porte d'entrée est la langue des signes.

9.1.4.2 Le « monde sourd » face aux risques et limites de l'implant

Ce *monde*, souvent rappelé par les sourds et développé au chapitre : « Le « monde sourd » face aux risques et limites de l'implant »[404], doit être présenté aux enfants, afin que ces derniers puissent prendre conscience des différentes manières d'être sourd. Ne pas permettre aux enfants sourds de connaître ce *monde* constitue pour Anne une souffrance :

> PSA-305 : c'est important même pour les enfants implantés de savoir qu'ils sont sourds et qu'il y a un monde Sourd ↓ c'est important / il ne faut pas éloigner ça de l'enfant ↓ c'est une souffrance ↓ (PSJA, 2015 : 6)

Le choix par les parents de l'implantation est, selon Anne, effectué notamment à travers le regard extérieur que portent les parents sur la communauté des sourds, dépendants des interprètes et *bloqués dans beaucoup de situations*. Cette réalité oriente selon elle le choix des parents vers un mode de communication qui limite ces blocages, mais les confronte à un *autre problème* : la souffrance et le rejet vécu par leur enfant.

> PSA-350 : souvent c'est la famille qui fait office d'interprète / ou des amis ↓ c'est pas clair ↓ c'est pour ça / peut-être que les parents ont peur de ça / ils voient qu'on est bloqués dans beaucoup de situations alors ils veulent implanter leur enfant pour qu'il puisse grandir sans être bloqué mais ils sont confrontés à un autre problème / la souffrance / ou le rejet ↓ (PSJA, 2016 : 6)

Le rejet dont il est question est lié au fait que les enfants sourds implantés restent malgré tout des enfants sourds et qu'ils peuvent, comme l'explique Corentin, *être* « *regardés* » différemment, ce qui peut selon lui faire naître la volonté de *retourner dans le monde des sourds*.

> PSC-138 : moi avant / j'ai fait des allers-retours entre le monde sourd et entendant / je ne savais pas quoi choisir / à la période de la crise d'adolescence / je voulais faire partie du monde des entendants mais je voyais comme on me regardait et alors j'ai compris que je m'étais trompé de monde ↓ j'ai préféré retourner dans le monde sourd ↓ c'est pour ça qu'il y a un risque aussi avec l'implant / de faire des allers-retours ↓ moi ce que je remarque en général c'est que les personnes implantées quand elles ont environ 6 ans / elles sont contentes parce qu'elles peuvent entendre ↓ et puis vers 18 ans ça dépend des personnes mais j'ai l'impression que beaucoup veulent retirer leur implant ↓ (PSC, 2015 : 3)

[404] Cf. chapitre 9.1.2.2 : "Le « monde des sourds » et le « monde des entendants »", p.323.

Pour Corentin, le monde des *sourds* existe, comme existe le *monde* des entendants et bien que ce terme soit une image, elle reflète pour Corentin une réalité. Après avoir été appareillé et éduqué dans le *monde* des entendants, le monde *sourd* s'est révélé être, pour lui, son *vrai* monde. Les allers-retours entre ces deux *mondes* indiquent un parcours difficile à l'adolescence de Corentin, ponctué par une période de *crise d'adolescence* où il ne savait pas *quoi choisir*. Le *monde* des sourds lui a permis de se construire autour d'un héritage commun à la communauté Sourde[405]. Ces allers-retours révèlent un « entre-deux identitaire », développé par John (2011) : « Le jeune implanté est Sourd avec les entendants, mais entendant pour les Sourds. Il est entre-deux et pourra plus ou moins facilement choisir son "camp" selon le mode de communication qui sera le plus investi : celui du monde du signe et celui du monde sonore. L'un est transmis par la filiation familiale, l'autre par les pairs, les semblables au regard du déficit sensoriel. Pour les entendants, c'est le monde du handicap et pour les Sourds l'appartenance à une communauté avec sa culture, ses jeux de mots, son humour, etc » (JOHN, 2011 : 119). L'information donnée à propos de l'implant n'est pas équilibrée pour Corentin et repose uniquement sur ses *aspects positifs*, qui doivent selon lui être nuancés pour permettre aux parents de faire un choix conscient relatif aux aspects positifs et négatifs de l'implant, en comparaison avec les aspects positifs et négatifs de la langue des signes. L'implant crée des limites peu évoquées selon lui au moment de l'information aux parents par les médecins :

> PSC-241 : déjà je crois qu'on peut informer aussi sur les points négatifs de l'implant ↓ aujourd'hui on ne nous parle que des aspects positifs de l'implant cochléaire ↓ mais ce n'est pas vrai / il y a aussi des points négatifs et il faut les dire ↓ les médecins ne montrent que les points positifs c'est très rare qu'ils parlent des côtés négatifs / vraiment très rare ↓ moi je crois maintenant qu'il y a beaucoup de points négatifs ↓ par exemple les sports extrêmes / avec l'implant on ne peut pas pratiquer de sport extrême ↓ ça c'est une limite dont on ne parle pas ↓ les sourds qui ne sont pas implantés ils n'ont pas ce problème ↓ l'implant crée des limites dans les activités ↓ on dit que grâce à l'implant / on n'a plus de barrière pour la langue / mais ce n'est absolument pas vrai ↓ c'est l'inverse / je suis convaincu qu'on a plus de possibilités sans l'implant / on a un meilleur *a priori* sur soi-même ↓ l'implant nous infériorise ↓ c'est une comparaison ↓ (PSC, 2015 : 5)

Les aspects positifs de la communication en langue des signes sont évoqués à travers la notion d'aspects positifs *sans implant*, qui génèrerait un *meilleur a priori sur soi-même*. L'implant impliquerait une comparaison qui découle sur une évaluation de la maîtrise de l'oral-vocal,

[405] Cf. témoignage de Corentin au chapitre 9.1.2.2 : "Le « monde des sourds » et le « monde des entendants", p.323.

inférioriSante pour les enfants, ce que ne crée pas, selon Corentin, la communication en langue des signes. L'oralisation n'est pas exclusivement liée à l'implantation. L'appareillage (Anne parle d'oralisation et indique auparavant que l'appareillage est suffisant selon elle), bien qu'adapté pour les personnes sourdes ayant des restes auditifs et non pour les sourds profonds, est considéré comme une possibilité pour Anne, qui voit dans l'implant, un parcours de rééducation auditive excluant toute possibilité de *place* pour la langue des signes dans le parcours des enfants implantés :

> PSA-288 : je vois des sourds qui oralisent et qui gardent la langue des signes ↓ ils peuvent s'intégrer aux groupes de sourds qui signent et s'intégrer aussi à l'école ↓ ils s'intègrent partout ↓ ils sont dans la communauté Sourde et avec les entendants ↓ mais pour ceux qui sont implantés / tout passe par l'oral ↓ la rééducation orale est vraiment intensive / il n'y a de place que pour l'oral et pas du tout pour la langue des signes ↓ du coup ils ne sont ni vraiment dans l'un ni vraiment dans l'autre ↓ ils ne sont pas entendants et plus sourds / c'est très difficile pour eux ↓ ça je le vois oui ↓ (PSJA, 2015 : 5)

Ce monopole de l'implant pose la question de l'avenir de la langue des signes et de la communauté sourde pour les années à venir. Malgré une visibilité de plus en plus importante de la langue des signes, sa reconnaissance en tant que langue à part entière et la création des dispositifs scolaires bilingues en milieu dit « ordinaire », de nombreux sourds craignent pour sa disparition.

9.1.4.3 Le monopole de l'implant : quel futur pour la langue des signes et la communauté Sourde ?

Le développement depuis les années quatre-vingt-dix de l'implant cochléaire et la précocité de l'implantation posent la question du devenir de la langue des signes et de son rôle dans un contexte où la technique rend cet appareillage de plus en plus performant : « Les Sourds ont le sentiment, renforcé souvent par une information tendancieuse, que les implants cochléaires ne sont ni plus ni moins qu'une tentative pour tenter de faire disparaître la surdité, et donc par identification, eux-mêmes en tant que sujets sociaux » (VIROLE, 2006 : 379). D'un point de vue anthropologique, la langue des signes, associée à la communauté sourde, fait émerger une culture propre où se dessinent des codes culturels et des pratiques artistiques décrites plus haut par Corentin : *l'art sourd*, *l'histoire et son évolution*, *le chant signe* en sont des exemples et témoignent de la richesse de cette communauté. La langue des signes permet l'affirmation d'une altérité et doit également pouvoir être défendue. Afin qu'elle ne disparaisse pas, il ne s'agit pas uniquement de *proposer* la langue des signes, mais de *montrer pourquoi elle existe* et son *intérêt* :

PSA-432 : il faut proposer la LSF mais il faut surtout montrer en détail ce que c'est / pourquoi elle existe ↓ les gens ne voient pas à quoi ça sert / ils demandent "la LSF ↑ pour quoi faire ↑" ↓ ils pensent que c'est juste pour la communauté Sourde signante ↓ mais il faut se poser la question vraiment ↓ la LSF c'est quoi ↑ quel est l'intérêt ↑ pour l'avenir qu'est-ce qu'elle apporte ↑ une ouverture en fait / et ça ça manque beaucoup ↓ une explication détaillée ↓ quand on demande aux ORL / ils ne voient pas l'intérêt de la LSF mais ils ne se posent pas la question / ils ne se sont pas renseignés ↑ ils se renseignent uniquement sur l'implant / c'est tout ce qui les intéresse ↓ c'est ce qui manque / une personne qui explique en détail ce qu'est la LSF aux parents ↓ sinon les parents ils ne peuvent pas savoir / ils se fient à ce que leur dit l'ORL ↑ quand il a terminé son explication / il faut qu'une autre personne intervienne pour expliquer en détail aux parents la LSF ↓ comme ça ils ont deux possibilités / ils peuvent y réfléchir ↓ (PSJA, 2015 : 8)

PSA-891 : il faut protéger et défendre la LSF ↓ dès le point de départ à la naissance de l'enfant / il faut protéger la LSF et elle se perpétuera ↓ pour moi la LSF est indispensable ↓ tu vois / on échange en ce moment avec toi en LSF ↓ il faut absolument la garder ↓ je sais que beaucoup de sourds souffrent de la voir disparaître ↓ moi je remercie mes parents pour m'avoir laissée choisir ↓ s'ils m'avaient interdit de communiquer en langue des signes / j'aurais souffert c'est sûr ↓ c'est pour ça je ne suis ni contre les entendants ni contre les sourds extrêmes ↓ je respecte leurs positions ↓ c'est le choix de chacun ↓ (PSJA, 2015 : 15)

Une des raisons qui explique la distance de certains parents entendants à la communauté sourde est liée pour Corentin à l'exclusion de ces derniers du *monde des sourds*. Le langage permet le rapprochement et parler de *monde oral* et *monde des signes* plutôt que *monde des sourds* et *monde des entendants* permet de ne plus orienter le discours autour des personnes, mais autour de la communication[406]. Cette nomination permet l'inclusion des parents qui font le choix d'une communication (exclusive ou mixte) en langue des signes et nuance la représentation d'un *ghetto* :

PSJ-878 : les entendants voient la communauté Sourde comme un ghetto où tous les Sourds sont extrêmes ↓ (PSJA, 2015 : 15)

Le parcours de ces sourds qualifiés d'*extrêmes* explique bien souvent leur amertume et leur crainte de voir la langue des signes disparaître, après avoir milité pour sa reconnaissance et sa valorisation. Le *ghetto* qu'évoque Corentin rappelle l'histoire difficile de nombreux sourds

[406] Nous rappelons les propos de Corentin au chapitre 9.1.2.3 : "Les « faux-sourds » : combattre les extrémismes pour s'ouvrir aux mondes", p.325 : PSC-229 : « tu vois c'est ça le problème ↓ il faut changer d'angle de vision ↓ j'ai beaucoup réfléchi en observant les personnes ↓ si on enlève les termes "monde sourd" et "monde entendant" / on efface ces expressions et on les remplace par "monde des signes" et "monde oral" ↓ tu vois c'est plus neutre ↓ il y a moins de limite parce que si on pense à monde sourd / c'est limité ↓ ça exclut les entendants / ça veut dire aucun entendant ↓ c'est raciste ↓ pour moi c'est clairement raciste ↓ on exclut les entendants ↓ je préfère changer de regard et parler plutôt de monde des signes ↓ ça veut dire que le niveau on s'en fiche / tout le monde peut en faire partie à partir du moment où il connaît la langue des signes ↓ c'est ça l'accessibilité ↓ on ne limite pas aux sourds mais à tous ceux qui signent ↓ » (PSC, 2016 : 5).

éduqués exclusivement vocalement, à une époque où les appareillages étaient peu performants. Aujourd'hui, donner une place aux entendants, à l'oral-vocal dans la communauté sourde leur apparaît comme un risque, un échec et un abandon de l'essence de la communauté sourde. Les sourds qui défendent cette position, généralement enfants de parents entendants, sont considérés comme de faux-sourds :

> PSA-896 : j'ai rencontré des sourds extrêmes qui m'ont expliqué comment ils voyaient les choses ↓ je comprends leur souffrance ↓ c'est leur histoire / moi j'ai mon histoire ↓ et pourtant ce sont eux qui me disent que je suis une fausse sourde ↓ d'accord / je les laisse / mais je leur dis quand même que s'ils me disent ça c'est que ce sont eux qui souffrent ↓ que leur histoire n'est pas la mienne et qu'il faut respecter les personnes ↓ (PSJA, 2015 : 15)

Pourtant, pour les personnes sourdes interrogées, c'est en nuançant le propos autour de la langue des signes exclusive et en ouvrant la communauté sourde aux entendants que la langue des signes pourra continuer d'exister. Si le choix de l'implantation est massivement privilégié par les parents entendants, de plus en plus choisissent aujourd'hui d'associer à la rééducation vocale, un accès aux signes, à travers la langue des signes ou le français signé, et plus spécifiquement pour les parents interrogés, à travers la LPC.

9.1.5 La place des signes dans la communication pour les parents entendants

Dans cette classe, que nous avons intitulée *La place des signes dans la communication*, la forme *communiquer* est placée en onzième position selon le test du chi2. Cette classe fait état de *l'apprentissage* de la *langue* et du *langage* au sein des entretiens menés auprès des parents entendants. La question de la *communication* est celle qui regroupe de manière plus large les discours des parents autour du rôle des *signes* dans la communication, mais également de l'*oral*.

	Forme	Effectif total	Effectif sous-total	Pourcentage	Chi2
1	signe	91	74	81.32	297.10
2	oral	56	50	89.29	227.75
3	apprendre	109	69	63.30	187.67
4	lpc	75	52	69.33	162.48
5	français	56	43	76.79	156.69
6	signer	122	67	54.92	142.76
7	langage	49	36	73.47	122.30
8	langue	50	35	70.00	110.22

9	code	54	36	66.67	104.93
10	coder	31	25	80.65	97.38
11	communiquer	50	33	66.00	94.50

Tableau 33 : Formes du profil de la classe 2 « Parcours de communication » - entretiens parents entendants

Le tableau des formes du profil de cette classe fait apparaître en priorité la forme *signe* par le test du chi2, et au niveau quantitatif, la forme *signer* comme étant la plus importante. Bien que tous les parents interrogés aient fait le choix d'implanter leur enfant, la plupart d'entre eux décident d'associer à ce choix l'usage des *signes*, qui ne traduit pas nécessairement un apprentissage de la *langue des signes*. La forme *langue des signes* est ainsi utilisée quarante-deux fois au sein de la classe, mais est répertoriée seulement en place cent cinq par le test du chi2, sur une liste totale de cent quarante-six « formes actives » considérées comme significatives par l'algorithme.

Forme	Effectif total	Effectif sous-total	Pourcentage	Chi2
langue des signes	177	42	23.73	8.33

Tableau 34 : Profil de la forme « Langue des signes » classe 2 - Communication - entretiens parents entendants

Le graphique de la forme *signe*, la plus représentée au niveau quantitatif et la plus pertinente dans cette classe, selon le test du chi2, permet de faire apparaître un lexique orienté autour de l'*apprentissage,* du *langage,* de la *langue* et de la *communication*. Ce graphique étant établi à partir des valeurs quantitatives des termes de la classe, la forme *langue des signes* est ici représentée avec une valeur relativement forte.

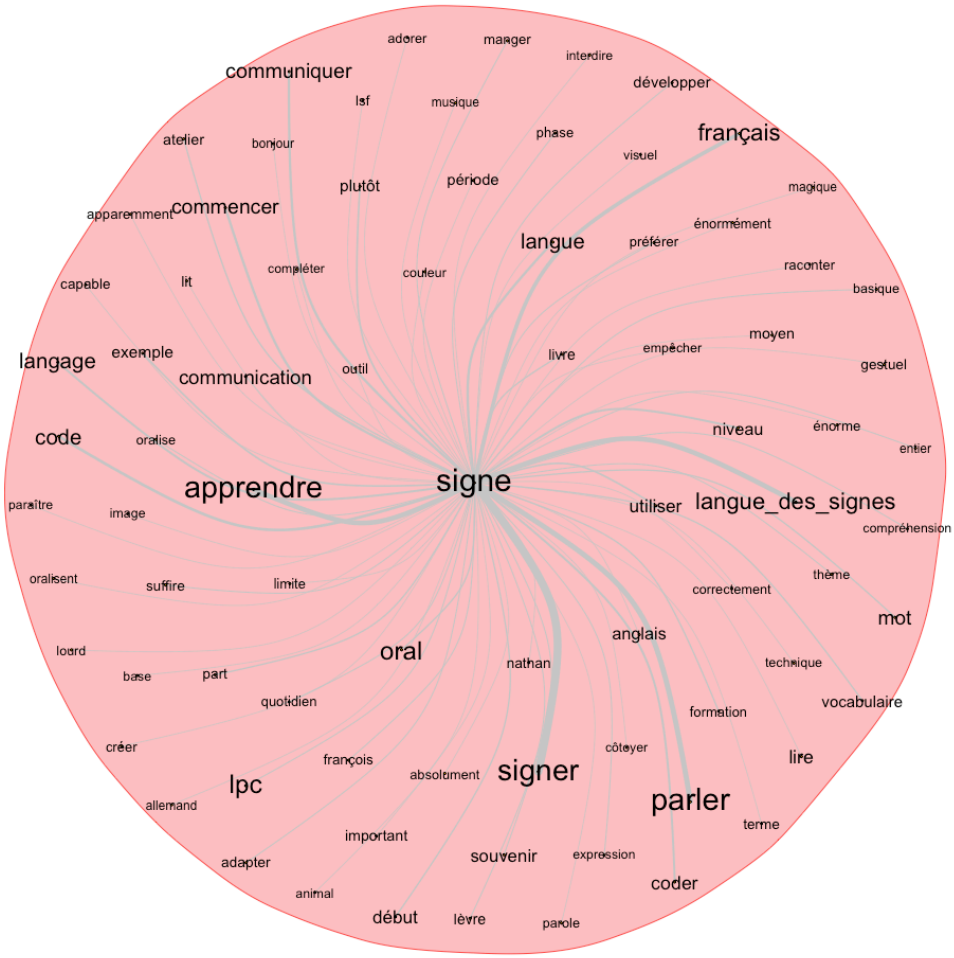


Figure 23 : Analyse des similitudes de la forme « Signe » - entretiens parents entendants

À la lecture du graphique, un lexique orienté autour de l'*apprentissage du langage* semble apparaître : *commencer*, *compréhension*, *atelier, formation, début,* qui se découpe en différentes *périodes*, *phases* et *niveaux*. Différentes modalités et moyens de communication sont également révélés, qui regroupent une gamme importante de possibilités de communication : *signe, oral, code, langage, oralise, signer, parler, coder, expression, parole, langue des signes, gestuel, français, anglais*, *lpc*. Le regroupement du lexique par « communautés » donne à voir les associations de formes autour de ces différents modes de communication et d'expression. Il est intéressant de noter que ce regroupement s'effectue majoritairement autour de ces différentes modalités de communication et d'expression, et non autour des périodes d'apprentissage par exemple (*début*, *commencer*).

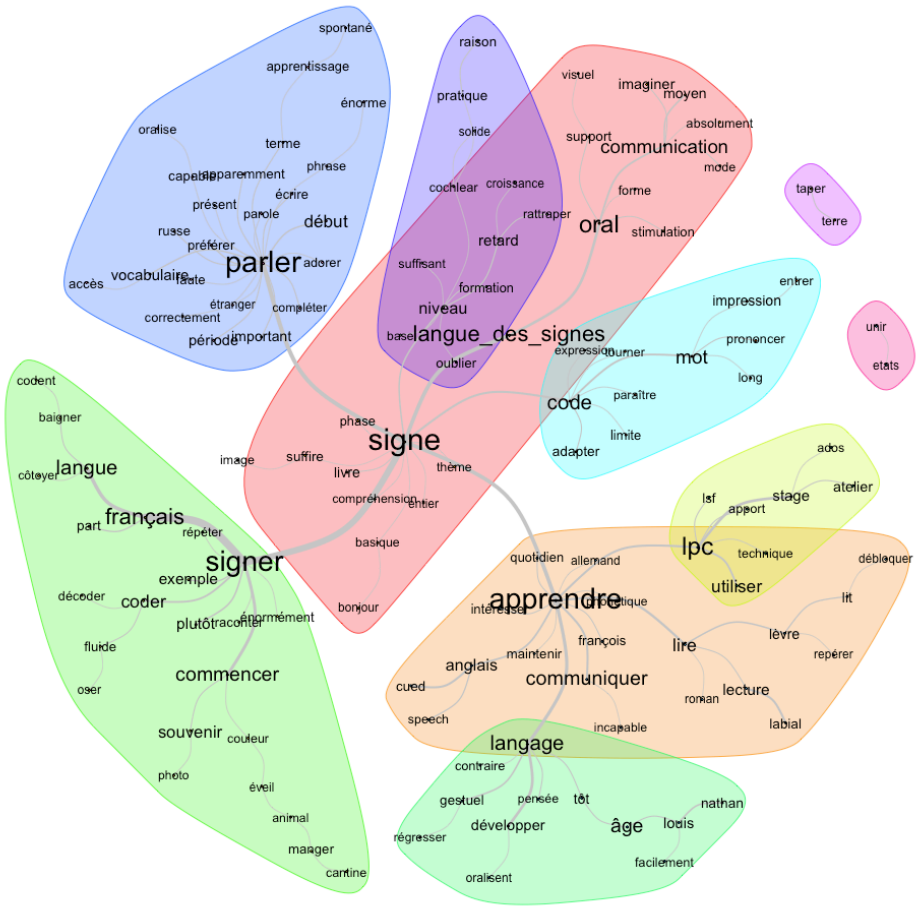


Figure 24 : Analyse des similitudes classe 2 - parcours de communication - entretiens parents entendants

Le graphique d'analyse des similitudes par « communautés » fait ainsi apparaître un éclatement des regroupements lexicaux autour des formes : *signe/oral, parler, langue des signes, code/mot, lpc, apprendre/communiquer, langage, signer/français/langue*. Le discours des parents se concentre ici à partir des *signes*, mais ce halo est partagé avec la forme *oral*, qui ne constitue pas un halo à part entière et qui indique une forte proximité de ces deux termes dans les témoignages. Le halo *langue des signes*, qui croise très clairement les formes *signe/oral* est associé aux formes *niveau, solide, retard, oublier, rattraper, pratique, croissance*, qui peuvent expliquer une préférence des parents pour les *signes* de la langue des signes en tant que *support*, plutôt que pour l'apprentissage de la langue des signes, perçue comme nécessitant un *niveau* difficile à atteindre par les parents. Le halo *code/mot* croise également les formes *signe/oral*, et semble indiquer la prise en compte par les parents de différentes modalités de communication en plus des *signes* et de l'*oral*. Nous notons la présence de la forme *limite* autour de *code*, de *basique* autour de *signes* et de *bases et niveau* autour de *langue des signes*, qui peuvent révéler le fait que les parents associent différentes modalités, afin de pallier les limites éventuelles de chacun de ces modes d'expression. La

contextualisation de ces graphiques à travers le retour aux entretiens permet une analyse qualitative des témoignages.

9.1.5.1 « La langue des signes est une vraie langue » : difficultés d'accès pour les parents entendants

L'apprentissage de la langue des signes par les parents entendants est fréquemment étudié à travers les apports que ce choix pourrait permettre aux enfants sourds en termes de communication « naturelle » et « facilitée », de « construction identitaire » au sein de « leur communauté linguistique » (DELAPORTE, 2000). Les parents sont parfois décrits de manière « définitive » comme « n'apprenant pas la langue des signes » et ne « s'intéressant pas à la langue des signes », contrairement aux parents sourds qui « connaitraient les besoins de leur enfant », comme en témoignent les entretiens menés auprès des enseignants de parcours bilingues aux États-Unis[407]. Ces affirmations sont avancées régulièrement sans que ne soient toujours questionnées les raisons pour lesquelles les parents entendants ne s'engagent pas dans un parcours de communication en langue des signes. Les témoignages des parents interrogés révèlent des représentations liées à la difficulté de l'apprentissage d'une langue en général et encore plus spécifiquement d'une langue dont les codes sont « si différents ». Le choix de ne pas associer, ou d'associer de manière parcellaire la langue des signes à la communication orale-vocale, réside dans la majorité des entretiens dans la difficulté d'apprentissage qu'elle constitue pour ces derniers. Pour ces raisons, la plupart font le choix d'apprendre des signes de la langue des signes, à travers les « bébés signes » ou le français signé :

> F9-48 : la langue des signes nous a aussi tout de suite intéressés ↓ tout nous intéressait en fait ↓ après c'est vrai qu'on a été plus séduits par la langue parlée complétée parce qu'on pouvait dire tout ce qu'on voulait ↓ et je le dis souvent à Baptiste / pour moi le code me permet de dire sans limite ce que je veux lui dire ↓ avec les signes je suis quand même freinée / je suis limitée ↓ je n'ai pas autant de vocabulaire / ça c'est frustrant ↓ mais bébé / on a signé ↓ on a signé avec des livres « Bébé Signe » / « Signe avec moi » ↓ on a utilisé ça et ça nous suffisait ↓ il y avait l'orthophoniste aussi bien sûr qui nous apprenait ↓ (F9, 2016 : 2)

Le choix de l'oral-vocal par les parents entendants interrogés est développé par Lhéricel (2006), qui distingue deux éléments ou « principaux critères » pris en compte par les parents dans la communication, le besoin et l'utilité : « Le besoin, dans le cas de parents d'enfants sourds, sera tout d'abord de donner une langue à leur enfant, et ce très rapidement. L'enfant

[407] Cf. chapitre 10.3.1.5 : "« Parents don't sign » : briser le mythe de la démission parentale", p.492.

ne baignant pas de façon naturelle dans une langue du fait de sa surdité, il va être urgent de lui en donner une, afin qu'il puisse évoluer dans et à travers elle. Un autre besoin tout aussi urgent sera celui de tout simplement pouvoir communiquer avec son propre enfant. » (LHÉRICEL, 2006 : 29). Il s'agit en effet pour les parents de pouvoir communiquer « sans limite » avec leur enfant, comme le révèle le témoignage de l'ensemble des parents interrogés. Différentes modalités peuvent aider au développement de la communication orale-vocale, mais la langue des signes semble représenter une charge considérable de temps et d'investissement que peu de parents peuvent parvenir à libérer afin de se consacrer à cet apprentissage. Ainsi, « le critère d'utilité pris en compte sera celui de la possibilité future pour les parents de voir leur enfant communiquer et échanger avec les autres dans la vie de tous les jours, tout ceci dans le but d'atteindre une satisfaction maximale. Cependant, ces deux fonctions peuvent aussi bien être remplies par la langue des signes française (LSF) que par le français. » (LHÉRICEL, 2006 : 30). Un autre critère entre alors en compte dans le choix des parents, celui de la nécessité : « La nécessité va alors souvent être pour la famille, de faire évoluer son enfant dans la langue qui est la sienne ». Pour ces raisons, les parents s'engagent de manière extrêmement plus fréquente dans un parcours oral-vocal, qui est pourtant loin d'être exclusif, au regard des entretiens effectués. Lucie, qui lors de notre premier entretien en 2014 avait indiqué avoir fait le choix de la langue des signes et de l'implant en complément, indique en 2017, lors de notre second entretien, qu'elle n'est pas parvenue à prendre plus de cours (par manque de temps notamment), ni à développer une langue des signes lui permettant de communiquer au quotidien avec son fils.

En 2014 :

> F3A-424 : moi j'ai fait le choix de l'implant en plus de la langue des signes ↑ en fait ↓ ça s'est fait dans ce sens là ↓ la langue des signes c'était le choix premier ↓ et au début je ne voulais pas / moi / l'implant je n'étais pas / je n'étais pas du tout pour faire implanter Gabriel ↓ le papa de Gabriel lui / un peu plus pragmatique peut-être aussi voyait / il se posait la question de comment / Gabriel va communiquer avec le reste de sa famille notamment son frère et sa sœur ↑ (F3, 2014 : 9)

En 2017[408] :

[408] Cf. chapitre 9.1.5.3: "Associer les modalités de communication pour ne pas « limiter »", p.368 : F3A-92 : « il y a une espèce d'urgence à communiquer / à parler ↓ peut-être qu'il n'arrivait pas à tout exprimer en langue des signes // et puis parce qu'il n'est pas dans un environnement de sourds non plus ↓ je pense que c'est une question de niveau de langue aussi ↓ nous // avec son père / moi j'ai fait la formation que tu connais / mais je ne côtoie pas de sourds adultes au quotidien / j'ai perdu un petit peu en niveau / je ne signe pas au quotidien avec des sourds adultes et on n'est pas dans un environnement où la LSF // on n'est pas baignés dans la langue des signes et donc en terme de niveau de langue // ↓ ça a été bien pour communiquer pour lui jusqu'à un certain âge / mais je pense qu'à un moment il y a une frustration ↓ » (F3, 2017 : 2).

> E-135 : tu n'avais pas repris de formation à la langue des signes après celle que tu avais faite ↑
>
> F3A : non / je n'ai pas eu le temps ↓ j'aimerais bien // j'y pense tout le temps ↓ je pense que je vais le faire / surtout maintenant qu'il est à l'école élémentaire / je vais m'y remettre pour que lui aussi puisse s'y remettre quand il en a envie à la maison ↓ (F3, 2017 : 3)

Dubuisson et Grimard (2006) résument ainsi les différents « obstacles » qui jalonnent le parcours d'apprentissage de la langue des signes par les adultes entendants : « l'apprentissage de la [langue des signes] par le parent comporte de nombreuses difficultés : la langue elle-même qui est très différente du français ; la période propice pour l'apprentissage d'une langue est terminée pour lui depuis longtemps ; il est souvent très occupé ; généralement, les cours offerts ne sont pas vraiment destinés à des parents ; enfin, les cours se donnent selon des horaires qui ne lui conviennent pas » (DUBUISSON, GRIMARD, 2006 : 380). La mère de Martin évoque cet investissement que représente la langue des signes, qui nécessite un nouvel apprentissage pour les parents entendants, contrairement aux parents sourds communiquant déjà avant l'arrivée de leur enfant sourd en langue des signes. Avec d'autres parents, elle a dû insister longuement auprès de l'institut médico-social référent, qui refusait pendant plusieurs mois d'accepter leur demande de codeur LPC à l'école :

> F8-129 : une fois implanté / nous aussi on a commencé à rencontrer d'autres parents / à voir aussi / ce qui existait ↓ on a commencé à entendre parler du langage parlé complété / la LPC ↓ on s'est dit « c'est génial ça » ↓ donc on a commencé à en parler aussi à [nom de l'institut référent] ↓ alors [l'institut] était contre ↓ (FFM, 2016 : 3)
>
> F8-146 : nous on a pris les cours pour faire le LPC ↓ on l'a appris assez rapidement et après on le faisait avec lui ↓ […] on était toujours dans cette demande de LPC / mais en classe ↓ et là non ce n'était pas possible / donc on a essayé entre parents de se mobiliser / parce qu'il y avait d'autres parents aussi qui étaient en demande de ça ↓ on a essayé de se mobiliser mais on avait vraiment / un mur ↓ parce que c'était leur devise et puis // je pense qu'aussi il y avait des inquiétudes pour leurs métiers ↓ […] on s'est battus pour dire que ce serait quand même bien / on a même fait une pétition // mais non rien ↓ (FFM, 2016 : 4)

Malgré la mobilisation de plusieurs familles, l'institut refuse d'accéder à leur demande de codeur LPC en classe. Les parents apprennent à la maison la LPC avec leur enfant, mais ne sont pas soutenus dans leur choix de communication. Ce *mur* évoqué ici, révèle le poids de l'institution, qui malgré la loi handicap de 2005, applique une censure de la LPC par un choix arbitraire, allant à l'encontre de la liberté de choix de communication dans la scolarisation des élèves sourds. La mère de Martin explique, lors de notre entretien, avoir reçu dans cette même

période une lettre de la part de parents sourds, critiquant leur choix de communication avec appui de la LPC :

> F8-165 : alors on avait aussi les parents / qui étaient sourds / et qui avaient leur enfant sourd qui était aussi à [nom de l'école] ↓ alors eux quand ils entendaient parler de ça ils étaient // [rires] ↓
>
> E : et vous les avez rencontrés ces parents là ↓
>
> F8 : ah oui oui ↓ on s'est rencontrés mais on a été vraiment // comment dire / méchamment reçus quand même ↓ moi j'ai eu une lettre // de parents sourds qui m'ont dit // enfin ↓ qui m'ont dit que c'était / que c'était vraiment ingrat que / de toute façon la surdité c'était // il fallait rester / comment dire / il fallait le langage des signes enfin que // c'était / comment ils appelaient ça / une / culture ↓ voilà ↓ une culture / Sourde ↓ donc voilà // donc c'est vrai que ça m'a un peu / un peu refroidie en même temps je lui ai dit / moi / je l'ai revue après je lui ai dit que // nous on voulait ça pour nos enfants parce que nous on n'avait pas cette culture Sourde justement et que nos amis / enfin tout notre entourage // ne signait pas quoi donc // ↓ même si nous on allait apprendre le langage des signes // notre entourage ça restait quand même // quand même une barrière mais ça / vraiment ils n'ont pas du tout entendu cet argument ↓ moi je leur ai dit "je vous laisse le choix / vous c'est // c'est / vous c'est facile aussi pour vous / vous êtes sourds vous signez / vos enfants sont sourds bah oui ↓ enfin tout est construit déjà autour ↓ alors que nous il n'y a rien et pour nous c'est dur / parce que jusqu'à cinq ans moi je voyais bien Martin quand il était en famille ou avec les amis / la communication était quand même très très réduite ↓ même avec les autres enfants / il suivait mais après qu'est-ce qui se passait il n'en savait rien ↓ après nous on essayait de / d'expliquer mais on ne peut pas toujours être tout le temps / qu'avec lui ↓ (FFM, 2016 : 4)

Ce témoignage donne à voir la difficulté que représente la langue des signes pour les parents entendants interrogés, non seulement en terme d'apprentissage de la langue, mais plus profondément encore en terme de *culture* qui n'est pas la leur et qui constitue une *barrière* dans l'accès à cette langue. Pour les parents sourds, cette culture et l'accès à la langue sont déjà *construits*, ce qui faciliterait la communication entre parents et enfants par la langue et l'appropriation de cette *culture*. Les parents de Martin ont appris des *signes*, sans que cet apprentissage soit inséré véritablement dans la structure de la langue des signes :

> F8-112 : nous on a commencé à // à apprendre du langage signé / du français signé parce que langage des signes c'est une autre langue / enfin c'est une langue à part entière et nous on était dans du // du signe mais / pas complètement // inséré dans la LSF ↓ (FFM, 2016 : 3)

La distinction entre *signes* et *langue des signes* est souvent évoquée au regard de la difficulté que représente l'accès à la structure, à la syntaxe, au vocabulaire dense de la langue des signes. Bien souvent, la langue des signes, si elle est apprise, l'est *au départ*, *pour commencer*

et pour pallier le manque de communication à l'oral des premiers mois qui précèdent et suivent l'implantation. Les parents apprennent alors des *signes*, grâce aux *bébés signes*, qui leur permettent de communiquer visuellement avec leur enfant, en attendant les bénéfices de l'implant et de la rééducation.

9.1.5.2 Le rôle des signes : communiquer avant les « bénéfices » de l'implant

Si la totalité des parents interrogés ont fait le choix de l'implantation, ces derniers ont également, *au départ*, choisi d'associer des signes à la communication orale-vocale. Les parents expriment ce choix par les périodes pré et post-implantation qui nécessitent d'avoir recours à d'autres moyens de communication, avant que l'oral se développe :

> F5-737 : elle était complètement silencieuse / même des *baba* ou des débuts de mots ça ne venait pas ↓ on était vachement inquiets d'ailleurs ↓ on disait « ça marche pas » [rires] ↓ et tout le monde nous disait « c'est normal / il faut lui laisser le temps d'emmagasiner » ↓ et effectivement / mais comme un enfant / normo-entendant ↓ il intègre et un jour ça vient / et ça vient plutôt bien ↓ sur toute cette période là et même avant l'implant quand même / il y a quand même eu quelques mois / elle avait onze mois / il fallait bien communiquer ↓ c'était hyper important / même si on continuait à parler et qu'il y avait aussi la lecture labiale / elle était trop petite peut-être je ne sais pas / mais enfin les signes / même petite / avant de pouvoir s'exprimer elle signait quand même ↓ tout petite elle a signé ↓ et une fois que l'implant s'est mis en place et qu'elle a commencé à oraliser elle a enlevé les signes / d'elle-même ↓ (F5, 2016 : 16)

Pendant plusieurs mois, les parents communiquent en signes, à l'aide des bébés signes, de gestes, de l'oral, une communication décrite comme *très globale*, mais qui est généralement considérée comme une *période*, qui prend fin lorsque *le langage* commence à *bien se mettre en place* et que leur enfant décide *de lui-même* d'enlever les signes, ou que les parents prennent cette décision :

> F9 : [en maternelle] il comprenait très bien / on s'aidait / on commençait déjà un peu à coder je pense ↓ et puis on accompagnait beaucoup de gestuelle aussi ↓ une communication très globale avec quelques signes mais surtout // et puis on expliquait beaucoup ↓ et finalement petit à petit / on a vu que le langage se mettait bien en place / et que lui ne signait plus et donc aussi de notre côté on a laissé la langue des signes / et de plus en plus on a voulu par contre préciser notre langue orale parce qu'on voyait bien que // tous les articles / les déterminants / tout ça n'était pas // il n'y en avait pas dans son // donc on s'est dit que pour qu'il ait une bonne langue / c'est le code ↓ du coup ça nous a paru tout à fait légitime et évident de mettre le code ↓ (F9, 2016 : 4)

La plupart des parents laissent alors la langue des signes, qui ne semble plus accompagner le développement de la communication, pour s'orienter de plus en plus vers une transition orale-vocale :

E-166 : aujourd'hui le mode de communication que vous avez entre vous c'est plutôt oral ou signé aussi ↑

F6B : ce n'est qu'oral ↓ Nina ne se souvient plus du tout des mots qu'elle a appris quand elle était bébé ↓ quand on revient sur les mots qu'elle a appris / elle ne voit plus du tout ↓ quand elle regarde des films / quand elle était petite et qu'on signait ou encore sur des photos / elle ne se souvient plus ↓ elle dit elle-même qu'elle a oublié ↓

F6A : oui / parce qu'elle a été implantée à deux ans / et le médecin ORL nous avait dit « en général les premiers mots apparaissent vraiment après » ↓ et effectivement à trois ans / elle commençait à énoncer ses premiers mots et à ce moment-là / on a pratiquement laissé tombé les signes ↓ (F6, 2016 : 4)

Chacun de ces témoignages rend compte de la volonté des parents de ne pas limiter la communication, et du choix d'associer différentes modalités ayant chacune un rôle à jouer : la langue des signes, ou du moins les signes semblent, par le croisement des différents entretiens, permettre une transition vers une communication en langue orale-vocale, qui constitue pour tous un objectif à atteindre. Le rôle que semble jouer la langue des signes dans le parcours de communication familial rend compte d'un bilinguisme avant assimilation, voire d'un bilinguisme soustractif (MILLET, 1999) où la langue des signes est considérée comme une « langue tremplin » permettant l'accès à la langue de référence, le français oral-vocal. Millet (1999) distingue trois types de bilinguismes sourds : le bilinguisme équilibré où la LSF est reconnue comme une langue à part entière ; elle est susceptible de remplir toutes les fonctions langagières. Le bilinguisme nécessairement soustractif où la langue sert uniquement à transmettre la langue française ; elle est alors envisagée dans sa seule fonction référentielle. Le bilinguisme avant assimilation où la LSF est vécue comme une béquille. Les différents témoignages de parents interrogés révèlent majoritairement la place de béquille de la langue des signes dans l'accès à la communication orale-vocale. Ce bilinguisme avant assimilation se caractérise par une utilisation ponctuelle de la langue des signes par les familles, et plus tard par certains enseignants[409] ; utilisation de moins en moins fréquente au fur et à mesure que les enfants font des progrès en français. Si la plupart des parents expliquent ainsi faire usage de la langue des signes comme un appui permettant l'accès au français, le témoignage de Lucie indique un bilinguisme que nous qualifions de bilinguisme « par étapes », qui semble être un préalable à un bilinguisme équilibré. Des moments particuliers semblent ainsi s'organiser, qui permettent à Gabriel de développer un répertoire langagier bilingue de plus en plus riche et adapté aux situations sociolinguistiques vécues.

[409] Cf. chapitre 10.2.1.1 : "La place de la langue des signes pour les enseignantes spécialisées interrogées", p.440.

9.1.5.3 Associer les modalités de communication pour ne pas « limiter »

Les parents de Gabriel ont fait le choix de la langue des signes associée à l'implant cochléaire. Au moment de notre première rencontre, en 2014, la langue des signes leur semble permettre une ouverture à la communauté sourde et constitue une richesse pour leur enfant. Un deuxième entretien, effectué trois ans plus tard montre que si la langue des signes continue d'être présentée comme un bénéfice en terme de communication et d'ouverture au monde, l'oralisation a pris une place importante dans le parcours de communication de Gabriel. Sa mère évoque le fait que son niveau de langue des signes ne lui permette pas de communiquer dans les mêmes conditions qu'à l'oral-vocal avec son fils et indique que la famille côtoie peu de personnes sourdes communiquant en langue des signes. Des périodes de communication semblent s'organiser dans la communication de Gabriel, qui pendant longtemps a communiqué par la langue des signes avec sa famille, bien que sa communication était limitée par les raisons évoquées par sa mère. L'oral-vocal lui a permis d'*exprimer beaucoup plus de choses*. Petit à petit, un équilibre se dessine, où Gabriel recommence à utiliser la langue des signes avec des camarades et semble alterner entre ces deux modes de communication.

> F3B-88 : depuis un an / deux ans / où vraiment il était dans un parcours d'oralisation / donc il apprenait vraiment à parler / il avait beaucoup de plaisir à parler ↓ il parle beaucoup / c'est même difficile // parce qu'il a // on a vraiment du mal à lui faire admettre qu'il ne peut pas parler tout le temps / et qu'il faut laisser parler les autres ↓ il a besoin de parler / d'exprimer plein de choses Gabriel ↓ il y a une espèce d'urgence à communiquer / à parler ↓ peut-être qu'il n'arrivait pas à tout exprimer en langue des signes // et puis parce qu'il n'est pas dans un environnement de sourds non plus je pense que c'est une question de niveau de langue aussi nous // avec son père / moi j'ai fait la formation que tu connais / mais je ne côtoie pas de sourds adultes au quotidien / j'ai perdu un petit peu en niveau / je ne signe pas au quotidien avec des sourds adultes et on n'est pas dans un environnement où la LSF // on n'est pas baignés dans la langue des signes et donc en terme de niveau de langue // ça a été bien pour communiquer pour lui jusqu'à un certain âge / mais je pense qu'à un moment il y a une frustration et là / ça commence à se réguler parce qu'il commence à bien parler / à avoir beaucoup de vocabulaire mais je pense qu'il y a eu une période entre-deux / où il n'arrivait pas à exprimer tout ce qu'il voulait / tout ce qu'il avait dans la tête et il y avait une urgence quand même à ce que ça s'exprime // mais ce n'est pas le seul c'est une expérience commune apparemment à d'autres // qu'on a avec d'autres parents ↓ (F3B, 2017 : 2)

> F3B-109 : il y a cette phase ↓ et puis il y a des enfants aussi qui parlent beaucoup beaucoup beaucoup / qui ont beaucoup de choses à dire et puis qui // ↓ il a eu cette période / et même avec les adultes sourds qui accompagnent à Carle Bahon / sur le temps du midi // il y avait du personnel du Kerveiza à l'école qui était sourd // ils accompagnent sur le temps du midi / et ils nous disaient qu'il refusait de signer ↓ il y a une période où il refusait de signer avec eux ↓ et puis j'ai l'impression qu'il y revient ↓ notamment / des fois / peut-être pas avec Benoît mais avec les autres enfants sourds / surtout dans la cour ↓ (F3B, 2017 : 3).

Ce témoignage donne à voir la nécessaire réflexion autour de l'instauration d'une communication orale-vocale et/ou signée dans la famille et rejoint les travaux de Schick *et alii* (2005) qui soulignent que la plupart des études indiquent que, malgré un taux élevé de réussite sur le plan de la langue orale par beaucoup de ces enfants (appareillés ou implantés précocement), certains n'acquièrent pas les habiletés nécessaires à l'utilisation confortable de la parole pour communiquer (SCHICK, MARSHARK, SPENCER, 2005). Dubuisson et Grimard (2006) font également état des travaux D'Haese (2005), qui reconnaît que « malgré tous les succès que connaît l'implant cochléaire pour les individus ayant une surdité sévère à profonde, il existe encore des difficultés à surmonter » (D'HAESE, 2005, dans DUBUISSON, GRIMARD, 2006 : 369). Ce choix par les parents comporte de nombreuses zones d'ombres concernant l'efficience d'une communication vocale par un parcours d'implantation et quant à la possibilité par les parents d'offrir une communication développée pour leur enfant avec une orientation vers un plurilinguisme LSF ou l'addition d'outils de communication tels que la LPC. Dans *Le choix de la sublimation*, Sophie de Mijolla-Mellor souligne que « choisir, c'est d'abord accepter de reconnaître son désir et s'y engager comme on avance sur une route sans savoir ce qu'il y aura au-delà » (DE MIJOLLA-MELLOR, 2009 : 5). Cette définition correspond en tous points au choix effectué par les parents qui reconnaissent généralement un désir de communication orale-vocale, sans toujours savoir si ce choix est le bon. À la suite de notre allusion à un pari, une mère indique d'ailleurs qu'il s'agit effectivement d'un pari, qualifié de *flippant*, pendant les premières années.

> F1-535 : il n'y a pas assez de recul ↓ on ne peut pas savoir ce que ça aurait donné sans le LPC ↓
>
> E : c'est un pari que vous avez fait ↓
>
> F1 : oui / c'est un pari ↓ et c'est flippant ↓
>
> E : encore aujourd'hui ↑
>
> F1 : moins / parce que ça nous est utile et // il y a eu un gros cap ça a été la lecture ↓ ils lisent et ils ont envie de lire ↓ c'est pareil on les a bassinés avec les livres [rires] ↓ parce que pour un sourd / c'est quand même un sacré sésame ↓ une fois qu'ils ont accès à l'écrit // parce que longtemps vous êtes / tout le vocabulaire qu'ils ont c'est presque vous qui leur avez donné ↓ ils le choppent pas tant que ça d'ailleurs parce qu'ils ont beaucoup moins de bain de langage ↓ donc vous identifiez tel mot et quand il y en a un / « tu connais ce mot là ↑ ça ne vient pas de moi » ↓ mais c'est tellement peu ↓ mais après avec la lecture c'est // c'est énorme ↓ (F1, 2016 : 12).

Ces termes *pari* et *flippant* mettent en exergue la question que se posent de très nombreux parents par le choix tâtonnant de l'implantation, de la LPC, de la LSF : « a t-on fait le bon choix ? », qui marque l'impossibilité d'anticiper l'évolution de la communication. L'étude de Geers *et alii*. (2003), menée auprès de 181 enfants implantés précocement, montre des performances langagières comparables entre enfants sourds implantés et enfants entendants du même âge après quatre à sept ans d'implantation cochléaire :

> « The 181 children with hearing loss who participated in this study […] were 8 or 9 yr old at the time the language tests were administered. All were deafened under 3 yr of age and were implanted by 5 1/2 yr of age (most under age 5). […] Children with average learning ability who receive a cochlear implant at or before 5 yr of age have the potential to produce and understand English language at a level comparable with that of their hearing age mates. Over half of the children in this sample with intelligence at or above average exhibited verbal reasoning and narrative ability and used utterance length and lexical diversity in their spontaneous conversation that was comparable with hearing 8 to 9 yr olds »[410] (GEERS *et alii*., 2003 : 49)

Les résultats révèlent ainsi que plus de la moitié des enfants implantés participant à l'étude ont des compétences langagières décrites comme étant similaires à celles des enfants entendants du même âge. Les conclusions de l'étude indiquent que plus les enfants sont exposés à un environnement oral-vocal, plus ces derniers progressent et que l'association d'une modalité visuelle ou de la langue des signes n'offre pas d'avantages en termes de communication et de compréhension pour ces enfants :

> « Use of a visual language system did not provide the receptive advantage that had been anticipated in this group of profoundly deaf children. Use of sign language was expected to facilitate comprehension in those children who had been exposed to it in their classrooms. Not only did children educated without use of sign comprehend language just as well, they also exhibited a significant expressive advantage in the breadth of their vocabulary, in their use of bound morphemes, in the length and complexity of their utterances and in their use of the narrative form. These advantages were apparent whether or not the children were credited with signed productions in addition to spoken language. It appears from these data that linguistic competence was

[410] Je traduis : « Les 181 enfants malentendants ayant participé à cette étude [...] étaient âgés de 8 ou 9 ans au moment où les tests de langue ont été passés. Tous étaient devenus sourds à moins de 3 ans et ont été implantés à 5 ans et demi (la plupart à moins de 5 ans). [...] Les enfants ayant une capacité d'apprentissage moyenne qui reçoivent un implant cochléaire à ou avant l'âge de 5 ans ont la capacité de produire et de comprendre l'anglais à un niveau comparable à celui de leurs camarades entendants du même âge. Plus de la moitié des enfants de cet échantillon, ayant une intelligence égale ou supérieure à la moyenne, présentaient un raisonnement verbal et une capacité narrative et utilisaient des longueurs d'énoncés et une diversité lexicale dans leur conversation spontanée, qui était comparable à celle d'un enfant entendant de 8 à 9 ans ».

> associated with placement in educational environments that emphasized the development of speech and auditory skills »[411] (*Ibid*.).

Dans *La surdité vue de près* (2006), Dubuisson et Grimard développent les limites de la plupart des études portant sur une comparaison des habiletés langagières des enfants implantés et entendants et particulièrement celle de Geers *et alii*., qui compare l'environnement oral-vocal à un environnement de communication totale et non à celui d'une langue signée. Une deuxième limite selon les auteures repose sur l'orientation des conclusions de l'étude : « on y met l'accent sur la moitié des enfants implantés qui ont une performance comparable à celle de leurs pairs entendants, mais on donne peu d'informations sur l'autre moitié » (DUBUISSON, GRIMARD, 2006 : 369). Finalement « la perception est toujours évaluée avec lecture labiale, ce qui correspond à une communication d'individu à individu, mais ne rend absolument pas compte de la perception dans un groupe, ni de celle qu'on a quand l'interlocuteur n'est pas visible » (*Ibid*.). Une famille fait état du fait que l'implant ne permet pas à leur fils de « tout » entendre et « tout » comprendre et oriente le propos autour de sa *capacité* à laisser tomber certaines conversations :

> F8-413 : il fait la part des choses / c'est-à-dire que dans un groupe s'il n'a pas compris / il est capable de se dire « tant pis » ↓ et de se raccrocher à une conversation qui va plus l'intéresser et revenir comme ça ↓
>
> E : mais il demande aux gens de répéter ↓
>
> F8 : oui / quand ça l'intéresse ↓ si à un moment il y a des choses qui // il laisse passer ↓ mais même entre nous en famille tout ça // ↓ (FFM, 2016 : 10)

Ce témoignage pose un certain nombre de questions concernant le fonctionnement de l'implant : Quels sont les facteurs qui favorisent ou non la récupération auditive ? Comment se fait-il que l'évolution de cette rééducation suite à l'implantation soit aléatoire et qu'il ne soit pas possible de déterminer le succès ou non de l'implant ? Les parents évoquent cette capacité de leur fils à se dire « tant pis », mais quelles peuvent être les répercussions psychologiques pour des enfants contraints de se retirer, exclus d'un certain nombre de

[411] Je traduis : « L'utilisation d'un système de langage visuel n'a pas fourni l'avantage réceptif prévu au sein de ce groupe d'enfants sourds profonds. L'utilisation de la langue des signes était supposée faciliter la compréhension chez les enfants y ayant été exposés en classe. Non seulement les enfants scolarisés sans l'usage des signes comprenaient-ils aussi bien le langage, mais ils présentaient également un avantage significatif dans l'étendue de leur vocabulaire, dans l'utilisation des morphèmes, dans la longueur et la complexité de leurs énoncés et dans l'utilisation des formes narratives. Ces avantages étaient évidents, que les enfants aient eu accès ou non aux signes en plus de la langue vocale. Il ressort de ces données que la compétence linguistique était associée au placement dans des environnements éducatifs qui mettaient l'accent sur le développement des capacités vocales et auditives ».

conversations alors qu'ils sont considérés comme étant capables d'entendre, de comprendre et de s'exprimer. L'objectif de l'association de différentes modalités est également d'anticiper un choix futur de communication par leur enfant, ou dans un présent plus immédiat, de pouvoir communiquer lorsque l'implant ne peut fonctionner à cause d'une panne ou d'une incompatibilité de avec l'environnement (sous la douche, à la piscine par exemple) :

> F5-448 : dans la douche ↓ l'implant ne supporte pas l'humidité donc elle doit l'enlever alors c'est marrant / enfin entre guillemets // dès qu'elle l'enlève elle se met dans une bulle donc la communication est beaucoup plus difficile / je signe ou je code / ou le papa // mais on sent qu'elle ne prend pas les choses pareil elle s'enferme dans son truc elle se met à chanter ou à crier elle fait son jeu toute seule nous on dit qu'elle fait son électron libre / c'est-à-dire qu'il n'y a plus rien qui existe autour et elle part dans tous les sens / elle est beaucoup plus agitée ↓ notre interprétation c'est comme si il lui manquait quelque chose / mais en même temps ce qu'on lui dit c'est qu'elle doit aussi être sereine sans son implant parce qu'elle est quand même sourde / c'est sa condition / il y a plein de moments dans la vie où elle ne l'aura pas il peut tomber en panne donc en fait il faut qu'elle accepte aussi sa situation et qu'elle soit quand même bien et qu'elle ait des moyens de communiquer même / enfin qu'elle utilise ces moyens de communication même quand elle l'a pas ↓ (F5, 2016 : 10)

Le fait que l'implantation ne permette pas d'anticiper les bénéfices en terme de communication, qui sont rendus visibles au fil des années, oriente vers une réflexion des parents autour du choix de la langue des signes. Certains parents posent la question de l'identité pour un enfant sourd grandissant avec un implant, communiquant en langue des signes, à l'oral-vocal notamment. Ces parents tentent de pallier ces questions sans réponses immédiates, par une exposition à la langue des signes ou plus généralement à d'autres modes de communication, afin d'anticiper des désirs possibles et futurs de leurs enfants, et de permettre une ouverture la plus large possible à différents modes de communication et différentes manières d'être sourd :

> FRM1-687 : c'est vrai que c'est pas du tout la solution miracle l'implant et que c'est // d'un enfant à l'autre ça donne pas la même chose forcément ↓ et je trouve ça risqué et puis en terme d'identité de l'enfant aussi plus tard moi je trouve que c'est risqué de lui imposer une identité purement d'entendant parce qu'ils ne sont pas entendants parce qu'ils restent sourds ↓ donc / c'est des enfants sourds avec une prothèse auditive qui est performante mais enfin qui reste une prothèse auditive qu'ils enlèvent et d'ailleurs qu'ils doivent pouvoir enlever si ils en veulent pas et donc voilà ↑ et en terme d'identité ne pas garder ce contact au sein de la famille avec la langue des signes qui est quand même la porte d'entrée majeure de la communauté sourde // quand même ↑ moi je trouve ça un peu dangereux ↓ maintenant effectivement je crois que chacun // ça c'est vraiment le choix de chaque famille quand on est parent mais moi je trouve ça un peu risqué ↑ et puis pas forcément ce qui y a de plus épanouissant pour l'enfant ↓ (F3, 2014 : 15)

L'objectif d'accès à la langue orale, considéré par tous les parents intérogés comme nécessaire, est rarement atteint sans l'association de différentes modalités de communication : *signes, LPC, français signé* notamment. Ces modalités associées gravitent la plupart du temps autour de l'oral et consistent en des « béquilles » de communication, comme l'indique le chapitre précédent relatif au rôle des signes pour les parents, qui permettent la transition vers l'oral-vocal.

> F4-294 : on a décidé de faire les deux choix ↓ de la laisser elle-même choisir ↓ disons que l'oral c'est elle qui l'a choisi je trouve / toute seule parce qu'elle cherche à oraliser ↓ elle cherche à imiter / moi je me suis dit qu'il fallait l'inciter aussi dans ce sens / et la langue des signes parce que là pour l'instant / étant donné qu'elle n'arrive pas à parler il faut absolument un moyen de communication ↓ donc les deux ↓ (F4, 2017 : 7)

Pourtant, ces « béquilles », bien que considérées comme temporaires par un certain nombre de parents, sont associées de manière plus durable par d'autres, qui pointent les *limites* de l'implant et souhaitent laisser la possibilité à leur enfant de faire le choix d'une communication orale-vocale associée à d'autres modalités de communication :

> F5-361 : on voit que même avec l'implant / même avec la boucle magnétique parce qu'elle a une boucle magnétique en classe / il y a quand même des limites et qu'il faut le support visuel ↓ ça après c'est à l'usage / au tout début on ne s'est pas dit « on va faire ça ça ça » ↓ on s'est plutôt dit « on prend tout / et puis on voit comment elle elle prend » ↓ c'est-à-dire que par exemple Elise n'a pas tellement pris la langue des signes ↓ elle la prend en compréhension mais en expression elle signe très peu ↓ de même / elle code très peu ↓ ça va mieux cette année mais elle code assez peu donc nous on s'est vraiment adaptés à elle ↓ (F5, 2016 : 8)

Pour Lucie, la mère de Gabriel, qui a d'abord fait le choix de la langue des signes associée à l'implant, les « bébé-signes », et plus généralement les signes isolés du contexte de la langue, limitent la communication et ne permettent pas d'avoir une maîtrise de la langue permettant de développer *une pensée*. La langue des signes étant une vraie langue, son apprentissage ne doit pas se restreindre à l'usage de quelques signes, mais doit constituer un apprentissage permettant un plurilinguisme langue des signes – français.

> F3A-448 : mon premier contact avec la langue des signes ça a été des ateliers de bébé-signes « Fais-moi signe ! » inspiré de la méthode Companys // Monica Companys ↓ mais c'était fait par une personne très gentille entendante / mais c'était des signes parfois // pas toujours mais un peu adaptés et je trouvais ça sympa mais très vite je me suis dit que ce serait trop limité pour Gabriel parce que l'idée tout de suite ça a été d'avoir un niveau de langue des signes suffisant pour que lui ait accès à un langage suffisamment développé pour que lui puisse développer un langage et une pensée ↓ (F3, 2014 : 10)

Les parents rencontrent des associations pour s'ouvrir à la langue des signes, qu'ils souhaitent associer à la modalité oral-vocale. Dans la totalité des entretiens effectués auprès des parents, la langue des signes n'est pas perçue comme pouvant constituer le canal exclusif de communication entre les parents entendants et leur enfant, cette langue n'étant pas connue par ces derniers, qui doivent l'apprendre avant de pouvoir communiquer avec leur enfant. Ce décalage provoque une distance entre les discours de certaines associations de sourds, dont les membres sont perçus comme des *défenseurs de la langue des signes pure et dure*, exclusive et excluant le choix de l'implant, et des parents entendants qui souhaitent *tout faire* et *avoir une vision globale* en terme de communication pour voir *ce qui marche* pour leur enfant. Le discours de certaines associations militant en faveur de la langue des signes exclusive, mais surtout en opposition à l'implant, est considéré par la mère d'Élise comme créant des *barrières dès le départ* :

> F5-814 : on s'est rapprochés de plein d'associations / on est allés à des réunions et en fait les // les défenseurs de la langue des signes pure et dure / je les trouvais trop virulents aussi ↓ autant je respectais ça en tant que langue / je trouvais que c'était génial si ma petite fille se l'appropriait / autant je trouvais ça bien aussi de lui mettre un implant ↓ je trouvais que c'était bien de tout faire / d'avoir une vision un peu globale et après de se spécialiser selon ce qui marchait ↓ mais je trouvais que c'était dommage de se mettre des barrières dès le départ et // je trouve que dans certaines assos c'est un peu le discours ↓ ils ont vraiment un discours très tranché et quand on est parent et qu'on débarque dans ce milieu là c'est pas évident de recevoir ça ↓ (F5, 2016 : 18)

> F1-705 : on nous a dit / c'est vrai que // comment dire / la surdité il faut qu'elle // il faut l'intégrer / il faut l'accepter mais on nous a dit qu'on ne l'acceptait pas en mettant des appareils à nos enfants ↓ les sourds signeurs // qui vous renvoient ça ↓ (F1, 2016 : 15)

D'autres parents partagent cette volonté de découverte de la langue des signes, mais se heurtent au refus de leur enfant, qui ne *veut pas*. Ce choix par les enfants, respecté par les parents, doit questionner également sur le discours de certaines personnes sourdes qui considèrent que la *langue naturelle* des enfants sourds, qu'ils naissent de parents entendants ou sourds, est la langue des signes et que tous les parents devraient communiquer avec leur enfant en langue des signes. Certains enfants, alors même que leurs parents souhaiteraient apprendre la langue des signes, ne *veulent pas* :

> F7-168 : alors moi je / nous on est assez positifs // on essaye d'être positifs là-dessus ↓ on lui a proposé / et puis c'est une option qu'ils proposent beaucoup à // à l'école parce que ça intéresse plein de gens / des entendants également et donc moi j'essaye un peu de faire du prosélytisme / je lui dis « mais moi Paul j'aimerais bien apprendre /

> parce que ça m'intéresse » ↓ je suis entendante mais c'est un langage / c'est un langage / comme un autre // comme on apprend l'anglais comme on apprend l'allemand ↓ ça m'intéresserait mais lui il ne veut pas ↓
>
> E : qu'est-ce qui fait à votre avis qu'il ne veut pas ↑ il a été confronté à d'autres personnes qui signaient ↑
>
> F7 : oui parce que dans ses classes de maternelle / il y a une dame qui signe je crois ↓ si / il y a une dame qui signait ↓ mais ce n'est pas un choix définitif non / ça viendra peut-être / je ne sais pas ↓ (FHM, 2016 : 5)

La mère de Paul lui fait part de son envie et de son intérêt pour la langue des signes, sans toutefois imposer son apprentissage. Selon elle, ce choix de ne pas apprendre la langue des signes n'est pas *définitif* et peut évoluer vers un intérêt de Paul pour la langue. Ce témoignage donne à voir des « périodes » dans la communication et fait écho au témoignage de Lucie qui indique lors de notre deuxième entretien en 2017 (trois après le premier), que Gabriel est passé par des périodes de communication signée, puis orale-vocale, puis associant aujourd'hui langue des signes et oral-vocal. La variété des usages des modalités par les parents offre à notre sens la possibilité d'une ouverture plurilingue dans la communication. Les parents ont témoigné des difficultés d'accès à la langue des signes pour eux, qui implique non seulement l'apprentissage d'une langue en tout point différente des codes linguistiques connus par ces derniers, mais également la nécessité de rencontres régulières avec des sourds afin de maintenir une communication en langue des signes. Les parents associent pourtant volontiers différentes modalités (notamment la LPC) afin de donner accès à une communication visuelle associée au choix de l'oral-vocal pour leur enfant. Nous partageons ainsi les recommandations d'Isabelle Éstève dans sa recherche doctorale, qui indique l'importance d'étudier « les formes plurielles de bilinguisme développées en contexte de surdité, […] en accueillant toutes les trajectoires langagières possibles dans une situation de contact entre LV [langue vocale] et LS [langue des signes] » (ESTÈVE, 2011 : 20), et ajoutons à l'étude de ce bilinguisme décrit comme « bimodal », la possibilité d'étudier également toutes les modalités mises en place dans la communication et leur rôle. Il nous semble en effet que le rôle de ce que nous appelons « modalités associées » permet de renforcer la place des langues (langue orale-vocale, langue des signes) et de distinguer ce que Millet et Estève répertorient sous les termes : « pratiques linguistiques – expression au moyen de la langue – des pratiques langagières – construites sur le verbal et le non-verbal » (MILLET, ESTÈVE, 2010 : 13).

9.1.5.4 Hiérarchie des modalités : « moments particuliers » et lieux de communication dédiés

Gabriel revient petit à petit à la langue des signes, après avoir délaissé ce mode de communication pour une communication presque exclusivement orale. Le récit de Lucie permet d'établir des « moments particuliers » dans la communication, où Gabriel signe et communique à l'oral. La langue des signes est utilisée lorsque Gabriel n'a pas ses appareils uniquement, c'est-à-dire le soir, au moment de *raconter les histoires*, ou lorsqu'il décide de l'enlever, parfois en journée. Quand il porte ses appareils, Gabriel et ses parents communiquent à l'oral, sans langue des signes puisque la modalité signée associée à l'oral en fait un *français signé* :

> E-118 : avec toi / vous signez toujours ↑
>
> F3A : si si / on signe ↓ alors plus quand il a l'appareil / parce que du coup ça fait du français signé / ce n'est pas // ↓ quand il n'a plus l'appareil / c'est plus maintenant dans des moments particuliers / pour raconter les histoires ou quand il a enlevé son appareil / parce qu'il a décidé d'enlever son appareil ↓ là il signe ↓

Ces « moments particuliers » et le fait qu'il communique en langue des signes lorsqu'il enlève son appareil sont intervenus récemment dans le parcours de communication de Gabriel, qui pendant longtemps ne communiquait plus en langue des signes, mais uniquement à l'oral-vocal. Cette évolution par le choix par ses parents d'associer très tôt différentes modalités, et le découpage en « périodes de communication », permettent de voir à quel point *tout faire* en terme de communication, pour reprendre les propos de Marie, permet un choix et une prise en main par les enfants eux-mêmes, qui vont et viennent dans l'oral, les signes, hiérarchisent et équilibrent petit à petit les différentes modalités qu'ils connaissent :

> E : il signe spontanément s'il enlève l'appareil ↑
>
> F3A : alors // oui // maintenant oui / mais tu m'aurais posé la question il y a encore deux trois mois / avant les grandes vacances / je t'aurais dit « non » ↓ depuis le tout début de l'année il y revient ↓ je pense qu'à l'école / avec ses copains / il a dû s'y remettre un petit peu ↓ peut-être qu'on sort d'une phase // par exemple moi je / sans l'appareil / il n'avait pas l'appareil / moi je signe et lui il me parle ↓ il parle tout en ayant pas l'appareil // il n'a pas son appareil mais il oralise ↓ moi évidemment je signe parce qu'il n'a pas l'appareil / et lui il me répond en parlant ↓ (F3B, 2017 : 3)

Cette *phase* décrite par Lucie semble s'organiser autour de l'équilibre à trouver pour Gabriel dans l'usage de la langue des signes. L'école apparaît comme jouant un rôle important dans l'usage des modalités de communication. C'est à l'école que Gabriel signe le plus, avec ses copains, puisque c'est à l'école qu'il rencontre d'autres enfants sourds, qui pour certains

communiquent en langue des signes. Les usages des différentes modalités par Gabriel répondent à des situations particulières développées par les travaux de Gumperz qui indique : « Speaker choose among this arsenal in accordance with the meanings they wish to convey »[412] (GUMPERZ, 1971 : 152). D'autres parents évoquent le lieu de l'école comme étant le lieu où leur enfant communique en langue des signes :

> E-22 : elle communique en langue des signes ↑
>
> F4 : alors // elle communique en langue des signes oui / enfin après elle n'a pas un vocabulaire hyper développé mais je pense plus à l'école qu'avec nous ↓ il y a des enfants oralisant / il y a des enfants qui n'oralisent pas du tout ↓ je pense qu'ils n'échangent qu'en signes ↓ elle signe oui ↓ (F4, 2017 : 7)
>
> F11-82 moi je sais qu'à la maison / souvent je m'aide avec des signes ↓
>
> E : des signes que vous avez créés avec lui ↑
>
> F11 : non non / des signes de la langue des signes mais par contre c'est pas vraiment de la langue des signes parce que je n'ai pas la syntaxe mais par contre oui / on peut signer ↓ ce serait d'ailleurs plutôt du français signé que de la langue des signes ↓ mais lui il signe correctement / avec ses copains je sais qu'il signe ↓ (F11, 2016 : 2)

À la maison, les signes sont considérés majoritairement par les parents interrogés comme une *transition* vers une communication vocale. Petit à petit, les signes laissent la place à l'oral-vocal, parfois appuyé par le LPC, et sont utilisés ponctuellement par les parents lorsque la communication vocale n'est pas comprise :

> E-401 : maintenant à la maison / vous continuez à communiquer //
>
> F2 : avec les signes / surtout quand il ne comprend pas ↓ et oralement ↓ (F2, 2017 : 9)

La langue des signes est considérée comme ayant *peu de place* dans une famille dans laquelle les parents sont entendants, car elle *limiterait* les possibilités de communication par les parents qui ne parviennent pas à l'apprendre, la plupart du temps par manque de temps.

> E-342 : quel a été le rôle de la langue des signes pour vous ↑ plutôt de transition au départ si je comprends bien ↑
>
> F9 : oui ↓ tout à fait / un support de communication / une gestuelle ↓ une connaissance aussi de la surdité quand même / comment dire // une / imprégnation de ce que c'est / nous on a / moi je n'ai aucun rejet au contraire / je n'ai que du respect / je connais bien l'histoire et // voilà / de la langue des signes / mais c'est vrai que // par rapport à nous

[412] Je traduis : « Les locuteurs choisissent parmi cet arsenal en conformité avec le sens qu'ils souhaitent transmettre ».

> entendants / avec un enfant sourd / je trouve qu'elle a peu de place // en tous cas elle ne nous amène pas à autant de possibilité que l'implant ↓ et en plus l'implant fait quand même qu'on va forcément vers l'oralisation et / une langue complète ↓ (F9, 2016 : 8)

La LPC semble constituer une association plus durable avec l'oral-vocal. La langue des signes et les signes se déplacent parfois dans le cadre scolaire où des ateliers sont organisés et où les enfants peuvent se rencontrer et échanger en LSF. Les signes sont également gardés à la maison dans des *moments particuliers*, mais c'est bien souvent le code LPC qui constitue la modalité la plus associée à l'oral sur la durée, par les parents entendants interrogés.

9.1.5.5 Le code plutôt que la langue des signes pour accompagner l'oral-vocal

Cette transition entre signes et « bébé-signes » s'effectue à un âge considéré comme favorable pour l'apprentissage du code, aux alentours de dix-huit mois pour la plupart des parents interrogés. Ces derniers laissent petit à petit les signes et privilégient l'usage du code, qui leur permet de se consacrer au développement de la communication vocale :

> F1-137 : on a dû suivre quelques cours de langue des signes / enfin des petits ateliers ↓ quelques-uns / on le faisait vraiment pour le quotidien ↓ on est allé très très vite ↓ vers dix-huit mois son orthophoniste m'a parlé du LPC[413] ↓ et // on a fonctionné un peu avec les deux le temps qu'on ait un peu plus de fluidité dans le LPC mais on a quand même / on est partis assez vite sur le LPC ↓ (F1, 2016 : 3)

Le fait que la LPC ne soit pas une langue mais un code, constitue un argument en faveur de son utilisation par les parents entendants qui rappellent à plusieurs reprises lors de nos entretiens, la difficulté de l'apprentissage de la langue des signes[414]. Le code LPC se compose de huit formes de la main, couplées à cinq positions différentes autour et sur le visage, ce qui facilite considérablement son apprentissage en comparaison à la langue des signes. Les parents peuvent très rapidement communiquer grâce au code, sans limitation :

> F1-341 : le code ce n'est pas une langue ↓ je ne sais pas si vous voyez / mais donc vous pouvez dire très très rapidement un mot compliqué ↓ vous n'avez pas besoin / comme une langue / d'atteindre un certain niveau pour enrichir et / ↓ vous dites « le chien » tant qu'il a 18 mois et puis quand vous voulez commencer à parler de dalmatien et de doberman et autre / il faut quand même avoir / je pense / avancé dans la langue ↓ alors qu'en code ↓ ça fait deux jours que vous avez codé vous pouvez toujours dire doberman ou dalmatien ↓ donc c'est / en ça c'est magique / c'est un gain

[413] Langue française parlée complétée

[414] Cf. chapitre 9.1.5.1 : "« La langue des signes est une vraie langue » : difficultés d'accès pour les parents entendants", p.362.

> de temps ↓ après il faut de la fluidité mais autrement / je me disais « je n'arriverai pas à avoir ce bagage en vocabulaire » ↓ il faut arrêter de travailler ↓ (F1, 2016 : 8)

Ce *gain de temps*, évoqué généralement en tant qu'argument principal, permet non seulement aux parents de ne pas *arrêter de travailler* pour se consacrer à l'apprentissage de la langue des signes, mais de faire usage du code dans un temps très court après avoir commencé son apprentissage. En témoigne l'exemple très concret que donne Isabelle, la mère de Louis, à propos des mots *chien* et plus précisément *doberman, dalmatien*, qui nécessitent une maîtrise approfondie de la langue des signes avant de pouvoir connaître ces nuances, non nécessaires en code LPC (MOELLER, LUETKE-STAHLMAN, 1990 ; SWISHER, THOMPSON, 1985 ; LEPOT-FROMENT, 2006)[415]. Nous soulignons néanmoins que si le signe peut ne pas être connu par les personnes qui communiquent en langue des signes, la dactylologie de la langue des signes peut permettre de palier l'usage de ces mots non connus en LSF. En tout état de cause : « indubitablement, si l'enfant est exposé à une forme appauvrie d'anglais [ou de français] manuel codé, il n'acquerra que cette version simplifiée » (MITCHELL, 1982 : 333, dans LEPOT-FROMENT, CLEREBAUT, 2006 : 247). L'argument du *gain de temps* par l'apprentissage de la LPC est accompagné d'un questionnement des parents sur l'accès à la langue orale-vocale pour leur enfant. Contrairement à la langue des signes, considérée par les parents comme une *vraie langue*, difficile et complexe à appréhender, la LPC est un code (relativement rapide à apprendre), créé spécifiquement pour permettre l'accès à la modalité vocale du français et constitue un argument supplémentaire pour la préférence de son usage dans la communication :

> F1-350 : moi j'avais tout ce questionnement d'accès à la langue française ↓ parce que à ce moment là on ne nous proposait pas la classe bilingue ↓ (F1, 2016 : 8)

> F9-165 : on s'est dit que pour qu'il ait une bonne langue / c'est le code ↓ du coup ça nous a paru tout à fait légitime et évident de mettre le code ↓ donc c'est ce qu'on a fait et surtout en grande section ↓ et là l'instit qui l'a eu en grande section / pareil / super / très investi aussi / lui il a vu par rapport à la phonologie l'intérêt ↓ il a même appris un peu quelques clefs du code ↓ et là Baptiste ça a été vraiment / pour lui / la grande section / il était très à l'aise ↓ en CP aussi / ça a continué ↓ il n'a pas changé il est toujours dans la même école / et // il travaille très bien / il a de très bons résultats / il est presque dans les premiers de sa classe / il est en inclusion complète ↓ (F9, 2016 : 4)

Le code, s'il permet un appui pour la langue orale, doit être utilisé pour *tout exprimer*, afin que les enfants puissent avoir accès à un *panel large de vocabulaire* et non uniquement aux

[415] Cf. chapitre 2.3.1.2 : "L'alternative de la langue française parlée complétée", p.92, pour un développement des études citées.

mots choisis par les parents eux-mêmes. Le fait que les parents doivent réfléchir au codage LPC avant même d'exprimer ce qu'ils ont à dire, rend moins *spontanée* la communication. Cette spontanéité nécessite d'être fluidifiée pour éveiller les enfants à un vocabulaire aussi large que possible.

> F1-562 : pour l'expression / l'orthophoniste nous dit / ils ont du mal à exprimer leurs sentiments ↓ ils sont peut-être un peu / je ne sais pas comment dire ↓ quel est le terme exact /// peut-être un peu / peut-être scolaires ou // ils n'ont pas / en tous cas ça a été artificiel l'apprentissage de la langue ↓ c'est peut-être moins spontané / certainement moins spontané ↓ // c'est peut-être plus // parce que nous quand on code / on réfléchit à ce qu'on dit ↓ on est moins spontané nous-mêmes donc / et c'est aussi ce qu'on nous apprenait au LPC « faites des onomatopées / dites des gros mots / tout ça en code » parce que c'est ça la richesse de la langue ↓ mais malgré nous on pense à ce qu'on va dire / donc forcément on choisit des mots / un peu plus soutenus ↓ enfin de notre vocabulaire à nous mais // on ne va pas dire / ça va être moins spontané ↓ et eux du coup ils n'ont pas accès à ça et / par exemple son copain lui disait « oh lala je me suis pris une soufflante » ↓ ça je ne l'ai jamais employé ici moi ↓ Nathan ne savait pas de quoi il parlait ↓ il riait je lui ai dit « t'as pas compris » ↓ alors je lui ait dit « soufflante c'est pas un gros mot » ↓ c'est le problème avec les sourds ↓ le code permet cette diversité là / c'est à nous de / plus on a de fluidité plus on va // on va mettre un panel large ↓ mais il faut éveiller / c'est ce qu'on nous dit ↓ (F1, 2016 : 12)

Ce témoignage souligne la responsabilité des parents dans la « réussite » communicationnelle de leur enfant. Les parents *choisissent des mots plus soutenus*, ce qui renforce « le sentiment devenu impérieux de [la] responsabilité éducative (il s'agit de soigner l'enfant au mieux, d'assurer son développement optimal, de lui faire faire des progrès) » (LEPOT-FROMENT, CLÉREBAUT, 1996 : 79), et entraîne les parents à adopter une communication décrite comme moins spontanée. D'autres parents témoignent de la nécessité de *systématiser* le code afin de fluidifier son utilisation et d'affirmer une spontanéité dans la communication. Pour Marie, qu'il s'agisse de la langue des signes ou du code LPC, c'est par leur utilisation systématique, quitte à forcer leur usage au départ, qu'une communication *normale* peut s'instaurer lorsqu'Élise enlève ses implants. Le fait qu'Élise *veuille son implant tout le temps* est lié selon Marie au fait que ses parents n'ont pas assez *systématisé* une communication *visuelle* au départ. Marie met en cause son niveau de langue des signes qu'elle qualifie de *nul*, et son niveau de LPC, *pas fluide du tout*, dans le refus d'Élise d'enlever son implant, puisqu'une rupture se crée dans la communication.

> F5-664 : on sent qu'il y a une vraie rupture parce que / ça vient de nous / on n'a pas assez systématisé // une communication visuelle et du coup peut-être qu'elle elle se dit « quand j'ai pas l'implant / c'est peut-être moins riche ↑ on me dit moins de choses / c'est moins facile d'aller dans le détail des explications » ↓ par exemple en langue des

signes moi j'ai un niveau nul ↓ je me débrouille / mais je suis restée un peu au stade langage bébé ↓ c'est sûr que pour développer une conversation « qu'est-ce que t'as fait à l'école » ↑ c'est hyper limité / c'est hyper basique ↓ et en LPC / son papa se débrouille mieux que moi mais moi j'ai / je ne suis pas fluide du tout / je cherche mes clefs donc c'est pareil / avoir une communication très // comment dire / normale c'est compliqué ↓ mais on est conscients que c'est à nous de travailler là-dessus et que c'est par notre biais qu'elle aussi pourra mettre en place ses autres supports de communication je pense ↓

E : il y a peu d'occasion pendant lesquelles elle ne porte pas ses appareils ↓

F5 : oui ↓ oui c'est vrai que comme elle le veut tout le temps / c'est vrai que c'est // c'est vachement paradoxal parce qu'elle le veut tout le temps et / comment dire / au moment où on s'est mis plus au LPC elle tournait la tête elle disait « je veux pas que tu codes » donc c'est vrai que ça nous a un peu bloqués nous aussi ↓ et quand elle comprend pas / on est plus à reformuler ou à parler plus lentement / voilà on est encore dans l'oral plutôt que de se mettre à coder ↓ non elle ne va pas prendre donc on se dit « on va rester sur l'oral » ↓ c'est un espèce de cercle vicieux en fait ↓ peut-être que si on lui avait dit « non ↓ on code » ↓ en coupant le son par exemple / peut-être qu'on l'aurait forcée un peu au début mais qu'après hop ça se serait mis en place ↓ c'est ce que la codeuse a fait un petit peu ↓ elle a coupé le son en codant ↓ (F5, 2016 : 15)

L'apprentissage de la LPC, bien que considéré comme plus rapidement accessible par rapport à la langue des signes, nécessite lui aussi une utilisation régulière afin de permettre aux enfant de s'approprier le code. Pour la plupart des parents interrogés, le code constitue comme les signes, une période dans le parcours de communication de leur enfant, qui est amené, tout comme les signes, à diminuer au profit d'une communication orale-vocale, sans appui de la LPC. Ce schéma n'est pas exhaustif, et nécessite d'être nuancé au regard des parcours individuels des familles, mais semble se retrouver dans la plupart des témoignages des parents. *Au départ*, les signes, le français signé et/ou la langue des signes permettent aux parents de communiquer avant les bénéfices de l'implant ; aux alentours de dix-huit mois, la LPC prend en quelque sorte le relais pour accompagner le développement de l'oral et le parcours de scolarisation, pour finalement s'extraire aussi progressivement de la communication orale. Signes et LPC accompagnent le parcours de communication et viennent combler l'impossibilité de connaissance des *défauts de langue*, qui apparaissent *tard*, sans que les parents puissent savoir si et quand ces *défauts* de langue vont commencer à se révéler.

F1-508 : les défauts de la langue / ils apparaissent tard ↓ on ne peut pas le savoir avant ↓ nous / les parents nous ont toujours dit « les premières difficultés ne se voient probablement pas en primaire » ↓ au Collège / Lycée si ils atteignent le Lycée ↓ ils ont 10% de chances d'atteindre le Lycée ↓ ça en dit long ↓ (F1, 2016 : 11)

F8-603 : c'est d'abord français signé […]↓ au départ / au départ ↓ et après ils passent au LPC et à l'oralisation / surtout les implantés ↓

E : mais ce n'est pas que l'oral ↓

F8 : non ↓ enfin pour beaucoup c'est quand même l'oral / que l'oral sans le LPC ↓ après c'est souvent dans le début / des enfants / on peut avoir cet apport là / au début ↓ nous on ne fait pas que du code tout le temps à la maison ↓ ben non parce qu'il y a quand même les choses basiques où il / il nous le dit d'ailleurs « j'entends » ↓ ça dépend de quoi on parle ↓ si c'est vraiment un truc bien spécifique avec des mots compliqués qu'il ne connaît pas / là il va tiquer / mais si c'est des choses de la vie quotidienne / on ne code pas tout le temps ↓ on ne code pas tout le temps ↓ (FFM, 2016 : 14)

Si les choix de communication sont déterminants pour les parents, qui anticipent des *défauts de langue* encore non perceptibles, l'*acceptation du handicap* joue également un rôle important dans la construction identitaire de leur enfant. Il semble que ces questionnements interviennent à la suite des choix de communication, quand leur enfant entre à l'école et commence à révéler des préférences en terme de communication, des lieux dédiés où il communique plus en langue des signes à l'école, avec ses camarades et plus à l'oral-vocal avec sa famille par exemple. La rencontre avec d'autres élèves sourds semble déterminante : « Isolé dans sa famille entendante, l'enfant sourd, bien souvent, ne sait pas qu'il est sourd. Il ne l'apprendra que lorsque sera survenue une étape décisive, celle de la découverte qu'il existe d'autres sourds ». Les années qui passent peuvent introduire des questionnements et une *prise de conscience* de leur surdité pour ces enfants, que les parents accompagnent et découvrent eux-mêmes au fil du temps :

F9-195 : il a des réactions de colère parfois / par rapport au bruit ou voilà ↓ alors qu'il n'y en a pourtant pas beaucoup dans sa classe / les enfants font très attention à lui ↓ donc on ne sait pas trop / donc là justement on va commencer avec la psychologue / on a deux rendez-vous en janvier ↓ parce que je pense qu'en effet / il arrive à huit ans / un âge peut-être où il y a une prise de conscience ↓

E : est-ce qu'il rencontre d'autres enfants sourds ↑

F9 : pas beaucoup ↓ c'est ça le / c'est sûrement ça le / l'inconvénient ↓ il a une petite fille sourde dans son école qui est en CP / qu'il connaît très bien ↓ et puis on fait nous autant de rencontres que possible ↓ (F9, 2016 : 5)

F9-244 : maintenant on peut avoir une discussion avec lui sans implant ↓ c'est // même les mots nouveaux / sans son implant il arrive parfaitement à décoder ↓ même le cued speech du coup / parce qu'il fait de l'anglais / donc il a eu l'année dernière des ateliers de décodage et cette année ↓ il n'en a même plus besoin parce qu'il décued très bien ↓ donc je pense qu'il y a à travailler maintenant plus sur l'acceptation certainement du handicap ↓ en tous cas on s'interroge là-dessus / on va voir ↓ (F9, 2016 : 6)

Cette *prise de conscience* et le besoin d'*accepter son handicap* sont des arguments parfois avancés par les personnes interrogées pour défendre l'ouverture à la langue des signes, non

seulement *au départ*, mais tout au long du parcours de communication des enfants, afin de favoriser cette prise de conscience de leur surdité et de réaliser que d'autres, sourds comme eux, vivent leur surdité à travers la langue des signes et l'appartenance à la *communauté sourde*.

9.1.6 Le rôle de la langue des signes dans la communication pour les personnes sourdes

Dans la classe que nous avons intitulée *Le rôle de la langue des signes dans la communication*, la forme *langue des signes* constitue le premier terme le plus employé au niveau quantitatif et selon le test du chi2. Contrairement aux entretiens menés auprès des parents, la forme *apprendre*, qui est placée en troisième position pour les parents, se situe ici en trentième position du classement chi2. Cette indication rend compte de la place de l'*apprentissage* d'une nouvelle forme de communication (signes, LPC notamment) par les parents, afin de permettre le développement de la communication orale-vocale pour leur enfant implanté. Apprentissage qui n'est que très peu mentionné par les personnes sourdes interrogées, qui ont appris la langue des signes depuis plus longtemps et considèrent généralement cette langue comme « naturelle » pour les enfants sourds – même de parents entendants – contrairement à la langue orale-vocale qui nécessite une rééducation.

	Forme	Effectif total	Effectif sous-total	Pourcentage	Chi2
1	langue des signes	157	90	57.32	75.01
2	oral	65	47	72.31	65.44
3	signe	65	46	70.77	60.94
4	communiquer	33	26	78.79	42.49
5	sentir	45	32	71.11	42.09
6	signer	60	39	65.00	41.79
7	français	27	22	81.48	38.38
8	communication	31	24	77.42	37.71
9	utiliser	35	25	71.43	32.93
10	comprendre	84	44	52.38	25.70
11	image	10	10	100.00	25.47
12	voix	27	19	70.37	24.00
13	mime	12	11	91.67	23.91

Tableau 35 : Formes du profil de la classe 3 « langue des signes » - entretiens parents entendants

Nous notons l'usage équivalent des formes *oral* et *signe* qui sont utilisées chacune soixante-cinq fois au total et quarante-six et sept fois au sein de cette classe spécifique. Cet équilibre, bien que le terme *signe* soit associé à la forme *langue des signes*, révèle cependant

une réflexion des personnes sourdes non seulement autour du rôle des *signes*, mais également de l'*oral.* Le graphique d'analyse des similitudes associé à *langue des signes* permet d'observer le déploiement des différents termes gravitant autour de cette forme, dans le discours des personnes sourdes interrogées.

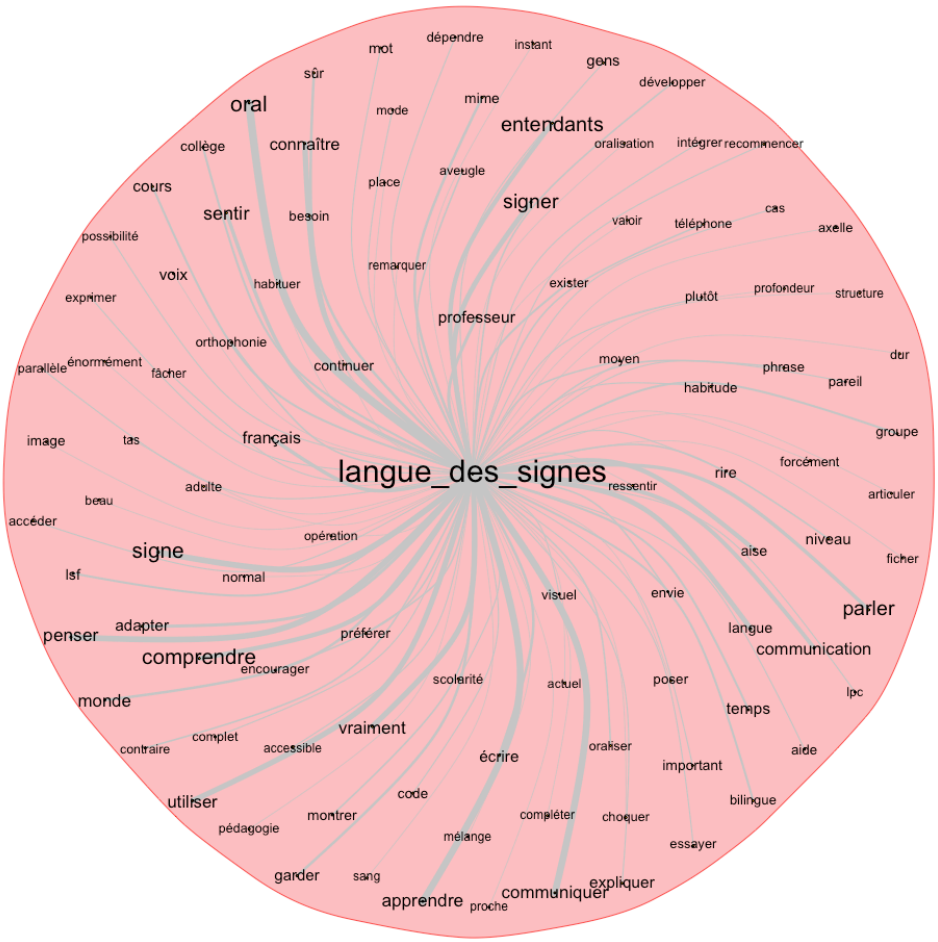


Figure 25 : Analyse des similitudes de la forme « Langue des signes » - entretiens personnes sourdes

Le graphique fait apparaître un lexique associé à différentes modalités de communication : *langue des signes, oral, français, signer, lsf, code, écrire, oraliser, lpc, bilingue*. Un autre regroupement lexical, confirmé par le retour aux entretiens, rend compte du *niveau* de langue et de l'*aisance* dans la communication, associé au choix par les enfants ou les parents d'une modalité particulière à travers les formes *préférer, envie, accéder, ressentir*. La scolarité est également évoquée au sein de cette classe, révélée par la présence des formes : *scolarité, pédagogie, cours, collège*. Le graphique des similitudes par « communautés » permet, après avoir effectué ce premier tour d'horizon lexical, de comprendre les rapprochements et distances des différents termes de la classe.

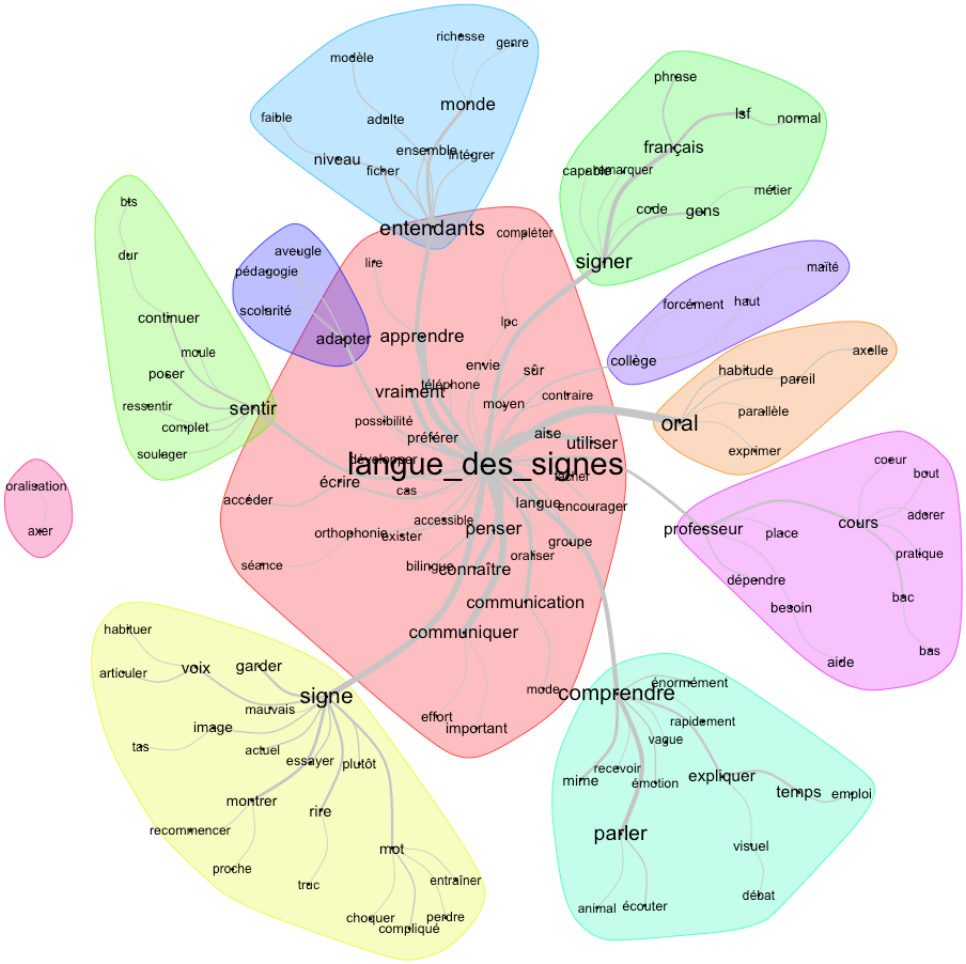


Figure 26 : Analyse des similitudes classe 3 - langue des signes - entretiens parents entendants

Les « halos » révélés par le graphique permettent de mettre en lumière le fait que la forme *langue des signes* est centrale au sein de la classe. C'est à partir de cette forme que se dessinent les différentes trajectoires menant à des « halos » relatifs aux termes *entendants/monde, signe, comprendre/parler, professeur/cours, oral, signer/français* et *sentir* notamment. Dans le halo principal *langue des signes*, sont présentes des formes liées à la *communication* et à la forme *penser*. La langue des signes permet, selon les personnes interrogées, de *communiquer* et de *penser*, ce qui explique notamment qu'elle doive être *encouragée*. La forme *penser* révèle un rappel fréquent de l'opinion personnelle des personnes interrogée – « je pense que ». La forme *entendant* est elle associée au terme *monde* et indique un discours propre aux sourds, qui pour certains exercent une distinction entre un *monde entendant* et un *monde sourd*. L'analyse lexicométrique (confirmée par le retour aux entretiens) permet de distinguer un discours orienté autour de l'usage de la langue des signes dans la communication pour les personnes sourdes interrogées, l'oral-vocal occupant une place relativement faible selon ce graphique. La lecture des entretiens, à travers les

thématiques révélées par le logiciel, donne à voir le discours des personnes sourdes interrogées à propos de la *communication* et plus spécifiquement du rôle de la langue des signes dans la communication.

9.1.6.1 Découverte de la langue des signes à l'âge adulte : « se sentir revivre »

Nous proposons dans ce chapitre, l'analyse d'un entretien unique effectué auprès d'Alexia. Alexia a découvert sa surdité sévère à quarante ans, à la suite d'un diagnostic effectué à la demande de ses enfants. Elle découvre alors que sa surdité, loin de s'être déclarée récemment, est en fait présente depuis son enfance et vient expliquer un certain nombre d'évènements passés. Ce témoignage représente, dans la « catégorie » des personnes sourdes, le seul témoignage d'une personne devenue sourde, ayant appris sa surdité à l'âge adulte. Nous soulignons qu'Alexia explique lors de notre entretien ne pas être sourde ni entendante, mais malentendante. Ce terme renvoie à l'aspect auditif de la surdité, et indique que pour Alexia, les « sourds » sont nécessairement les sourds profonds. La définition proposée par Diane Bédoin dans *Sociologie du monde des sourds* éclaire sur ces distinctions : « Le qualificatif sourd, par opposition à celui d'entendant, désigne les personnes atteintes de surdité profonde, le plus souvent de naissance. Le terme malentendant qualifie tous les autres cas de figure » (BEDOIN, 2018 : 16). La surdité d'Alexia est évolutive et atteignait, au moment de notre entretien en 2016, quatre-vingt-cinq pour cent de surdité à une oreille et quatre-vingt-dix pour cent à l'autre oreille. Le récit que nous présentons permet de révéler l'importance du dépistage de surdité, sans pour autant justifier sa précocité actuelle, et donne à voir la place de la langue des signes pour Alexia dans l'acceptation de sa surdité et son caractère « salvateur » dans un *monde* qu'elle qualifie de *cruel* pour les sourds.

> E-28 : on n'a pas diagnostiqué votre surdité au départ ↑
>
> PDSA-30 : du tout ↓ d'ailleurs / j'étais bien loin de me douter que j'avais un problème de surdité jusqu'à ce qu'on me l'annonce ↓ on me l'a annoncé / j'avais quarante ans // il y a une dizaine d'années / c'est très récent en fait ↓ je savais que j'étais différente de tout le monde / ça je le savais parce que j'avais quand même beaucoup de problèmes / je faisais beaucoup répéter ↓ à l'école ça a commencé vers l'âge de dix ans / en sixième ↓ les écoutes des bandes magnétiques / notamment en anglais / j'étais vraiment à la rue ↓ je me sentais / pas stupide mais je m'en voulais de ne pas comprendre et de voir que mes camarades comprenaient / et je ne comprenais pas pourquoi je ne comprenais pas ↓c'était le serpent qui se mordait la queue ↓ (PDSA, 2016 : 1)

La révélation de la surdité déclenche une prise de conscience des causes de ses « problèmes » à l'école. Les souvenirs des difficultés scolaires apparaissent, à quarante ans, clairs pour

Alexia, qui pendant toutes ces années « faisait beaucoup répéter » sans pouvoir expliquer pourquoi elle ne comprenait pas ce que ses camarades comprenaient.

> E-49 : avant la sixième / vous aviez eu des signes de cette surdité ↑
>
> PDSA : oui ↓ j'ai dû redoubler mon CM1 et d'ailleurs les maîtresses / après / ne comprenaient pas pourquoi j'avais redoublé / mais parce qu'à l'oral je n'y arrivais pas ↓ je ne parlais pas / je ne levais jamais le doigt et pour cause / je ne savais pas de quoi on parlait [rires] ↓ c'était difficile pour moi / je ne comprenais pas tout donc je répondais souvent à côté et ça incitait la moquerie ↓ c'était une souffrance déjà / d'exister / depuis petite / c'est pour ça que je suis devenue un peu introvertie ↓ ça se soigne mais // c'était difficile dès le début ↓ (PSDA, 2016 : 2)

Alexia, qui se décrit comme une personne *un peu introvertie*, explique ce trait de sa personnalité par le fait qu'enfant, elle ne comprenait pas tout, répondait souvent *à côté*, ce qui *incitait la moquerie* de ses camarades et se traduisait par une *souffrance* extrême puisqu'elle indique qu'*exister* était une *souffrance depuis petite*. Le diagnostic de surdité semble avoir permis à Alexia de mettre des mots sur cette souffrance, de l'expliquer et de comprendre les raisons de ce décalage qu'elle sentait depuis enfant avec ses camarades d'écoles, puis plus tard avec ses collègues de travail, alors même que sa surdité est diagnostiquée et connue de ses employeurs et collègues :

> PDSA-191 : j'ai travaillé huit ans dans les assurances / après il y a eu de la téléphonie / ça devenait insupportable / je ne comprenais plus rien / j'étais obligée de faire répéter / ça devenait très agaçant pour les clients ↓ il n'y a pas eu d'aménagement de fait ↓
>
> E : alors même que vous saviez à ce moment-là que vous aviez une surdité ↑
>
> PDSA : oui ↓ ils pensaient que c'était parce que je ne voulais pas répondre au téléphone / alors que pas du tout / c'était loin de ça ↓ j'aimais mon travail ↓ j'ai été obligée de démissionner / après j'ai travaillé encore huit ans dans une maison de construction // pareil / pas d'aménagements ↓ ils ont préféré traduire ça par de la mauvaise volonté de ma part ↓ (PDSA, 2016 : 5)

À deux reprises, Alexia doit démissionner de son poste de secrétaire, après huit ans au sein d'équipes de travail qui ne fournissent aucun aménagement et traduisent son manque de compréhension au téléphone par une *mauvaise volonté de sa part*. Alexia, qui indique qu'elle *aimait* pourtant son travail, se sent aujourd'hui *incapable d'occuper un poste avec des entendants* :

> PDSA-240 : aujourd'hui je me sens incapable d'occuper un poste avec des entendants / parce que je suis incapable de répondre au téléphone et que c'est très mal perçu ↓ c'est très très mal perçu ↓ ici on est en zone rurale en plus donc c'est encore plus compliqué ↓

E : même en ayant le statut de travailleur handicapé ↓ c'est difficile avec vos collègues ↓

PDSA : ils nous classent carrément dans le rang des débiles / et sans ménagement ↓ on a beau être fort / au bout d'un moment // on a quand même des sentiments et on comprend vite les moqueries / les rires dans le dos ↓ c'est difficile à supporter / c'est très difficile ↓ (PDSA, 2016 : 6)

À l'image de sa scolarité difficile, Alexia retrouve au travail et à l'âge adulte les *moqueries* dont elle était déjà victime enfant. Elle doit subir les *rires dans le dos* et le sentiment d'être classée *dans le rang des débiles* par ses collègues. Si le diagnostic de surdité a permis à Alexia de comprendre et d'expliquer les causes de son mal-être, c'est par la découverte de la langue des signes qu'elle a pu commencer à se sentir *rassurée* et *mieux comprise*. Alexia se dit *malentendante* : moins sourde que malentendante, mais surtout pas entendante et considère aujourd'hui la langue des signes comme *rassurante*.

PDSA-277 : je suis malentendante ↓ je ne suis pas sourde et je ne suis pas entendante / je ne suis surtout pas entendante d'ailleurs ↓ j'insiste énormément là-dessus parce que j'en ai trop souffert jusqu'à présent ↓ je serais plus du côté des sourds même ↓ ça me rassure // la langue des signes me rassure aujourd'hui ↓ […] parce que je me sens mieux comprise ↓ par le fait qu'on puisse communiquer par gestes sans jugement / alors que si on est un peu différent des entendants / on est accablé ↓ moi je le ressens comme ça parce que c'est ce que j'ai vécu et je trouve ça très injuste ↓ ce n'est pas parce qu'on n'entend pas qu'on est débile ↓ (PDSA, 2016 : 6)

La langue des signes est une *bouée de sauvetage* dans cet environnement relationnel et professionnel difficile où elle ne trouve plus sa place. Au delà de la communication qu'elle permet, la langue des signes apparaît comme un symbole d'émancipation pour Alexia qui se sent à nouveau *capable d'être quelqu'un*. Avant de découvrir la langue des signes, elle n'était plus personne : *accablée, mise à l'écart, moquée* par ses camarades d'écoles, puis ses collègues de travail qui, selon ses propos, la considéraient comme une *sous-fifre*, une *débile*, elle se sent aujourd'hui *revivre*. Plus *sûre d'elle*, elle dit se détacher du *monde cruel* des entendants qui n'accepte pas les sourds, en s'accrochant à la langue des signes comme à une *bouée de sauvetage* qui la *sauvera*.

PDSA-297 : j'ai eu un déclic par rapport au fait que j'ai perdu mon emploi / je me suis quand même posé la question pour savoir ce que j'avais envie de faire maintenant et ce que je pouvais faire // et là l'éventail s'est très vite resserré ↓ entre ce que je pouvais faire et // ça m'a accablée dans cette réflexion parce que je me suis sentie accablée dans le sens où je ne pouvais pas faire grand chose ↓ une secrétaire sans téléphone ça n'existe pas ↓ ça c'est dur ↓ et un matin en me réveillant / j'ai pensé à la langue des signes / et là je me suis sentie sur un trampoline et ça a été l'envol ↓ vraiment / depuis je me sens revivre et pour moi c'est ma bouée de sauvetage vraiment ↓ je me sens

> vraiment rassurée ↓ […] un matin en me réveillant / je me suis dit « la langue des signes va me sauver / c'est ça que je vais faire » ↓ […] je me sens capable d'être quelqu'un à nouveau ↓ c'est important de se sentir capable d'être quelqu'un et de ne plus être le sous-fifre de ses collègues / ça c'est difficile à supporter ↓ on a tous notre place / bien qu'on soit différent / ce n'est pas facile à vivre ↓ là c'est différent / la communication est différente / je me fais d'autres amis ↓ je me sens plus sûre de moi maintenant et sauvée de ce monde cruel [rires] / parce que quelque part c'est cruel de faire partie d'une équipe d'entendants / c'est cruel quand on est sourd ↓ c'est difficile ↓ […] on est carrément mis à l'écart ↓ (PDSA, 2016 : 7)

Ce caractère *salvateur* de la langue des signes est évoqué à plusieurs reprises dans l'entretien et s'oppose à l'*injustice* d'avoir dû vivre pendant des années dans un monde qui n'acceptait pas sa différence et l'accablait pour sa surdité, qui en plus d'avoir été diagnostiquée très tardivement, est évolutive et entrainera à terme une surdité totale.

> PSDA-90 : pour moi c'était vraiment vital ↓ c'était le seul moyen que j'avais aujourd'hui pour communiquer si jamais la surdité devient totale ↓ je préfère mettre la charrue avant les bœufs peut-être / mais en tous cas je préfère apprendre la langue des signes pour être prête le moment voulu ↓ moi ça me sauve / ça me sauve de ma famille / ça me sauve des gens qui sont autour de moi ↓ (PSDA, 2016 : 3)

Pourtant, malgré la volonté extrêmement affichée d'Alexia d'accéder à la langue des signes, elle se sent également *repoussée* par la *communauté sourde*, qui ne la considèrerait pas assez *sourde*, bien qu'elle-même se considère plus proche des sourds que des entendants. Elle n'est ni sourde ni entendante, pas assez dans un *camp* ou dans l'autre, toujours à l'écart des uns et des autres et souligne à quel point il est *difficile de se situer psychologiquement* en tant que personne malentendante, ayant vécu depuis toujours « comme une entendante », mais pourtant toujours en décalage.

> PDSA-252 : je ne suis pas sourde / je ne suis pas entendante et je ne suis dans aucun camp ↓ je ne suis dans aucun camp ↓ c'est encore plus difficile ↓ c'est plus difficile de se situer déjà psychologiquement parce qu'on est un peu repoussés un peu quand même par la communauté Sourde / parce que pour en faire partie il faut être sourd / il faut le savoir ↓ (PDSA, 2016 : 6)

Les exigences de participation à la communauté sourde sont de deux ordres selon Alexia, *être sourd*, ce qu'elle n'est pas puisqu'elle ne se considère ni sourde, ni entendante, et *parler parfaitement la langue des signes*, qu'elle commence tout juste à apprendre au moment de notre entretien. Ces deux critères qu'elle ne « remplit » pas selon elle, justifient cette mise à l'écart volontaire de la communauté Sourde, qui est encore *en pleine souffrance* d'avoir été *tellement repoussée*. Alexia se sent *proche* des sourds comme elle le dit plus haut, mais pas « comme » les sourds pour autant. Son témoignage permet de comprendre que si la langue des

signes est sa *bouée de sauvetage*, elle ne se considère pas sourde et ne « participe » pas à la communauté des sourds. Elle indique d'ailleurs se sentir plus *proche* des sourds que des entendants, mais émet une distinction par le fait qu'elle est malentendante. « Proche », mais pas « comme » les sourds, qu'elle défend en tant que communauté *à part*, dont elle ne fait pas partie. Elle se décrit comme n'ayant *que simplement des problèmes de surdité*, contrairement aux *sourds* pour qui *le rejet* est *encore pire*.

> PDSA-259 : on le ressent / on sent bien que c'est une communauté à part et qu'il faut parfaitement parler la langue des signes pour en faire partie / pour pouvoir entrer dans cette communauté et c'est pour ça que d'ailleurs / je crois qu'il faut aider cette communauté qui est encore en pleine souffrance quand même ↓ c'est reconnu depuis très peu de temps et ils ont tellement été repoussés que je comprends entièrement leur façon d'agir aujourd'hui ↓ il suffit de n'avoir que simplement des problèmes de surdité pour être rejeté / alors les sourds n'en parlons pas / c'est encore pire ↓ il faut être vraiment dans un moule aujourd'hui pour être accepté ↓ (PDSA, 2016 : 6)

Le choix de la langue des signes n'est pas incompatible avec celui de l'implant. Lors de notre entretien, Alexia explique être en pleine réflexion concernant l'implantation cochléaire bilatérale, qui lui a été proposée récemment par le médecin ORL. Si sa décision n'est pas prise au moment de notre échange concernant l'implant, le choix de la langue des signes est lui définitif. Ne faisant partie ni des sourds, ni des entendants, l'apprentissage de la LSF, associé à l'oral qu'elle connaît déjà, lui permettra alors de pouvoir communiquer *d'un côté* et de l'autre, c'est-à-dire en langue des signes avec les sourds et à l'oral-vocal avec les entendants.

> PDSA-269 : je résiste [rires] ↓ je ne fais pas partie des sourds / je ne fais pas partie des entendants mais je sais que je persiste parce que je peux communiquer ↓ grâce à la langue des signes je communiquerai d'un côté / grâce à l'oralisation et au face à face / je communiquerai aussi avec les entendants donc ça ne me fait pas peur ↓

Ce témoignage d'Alexia, peu conventionnel du point de vue de la « catégorie personnes sourdes » et des entretiens effectués auprès des autres personnes sourdes interrogées, permet de distinguer l'orientation biomédicale qui considère la surdité au regard de la déficience auditive – Alexia est sourde sévère – et l'orientation anthropologique, où Alexia ne serait pas considérée comme sourde. Le chapitre : « Être sourd » pour les personnes sourdes adultes[416], permet d'éclairer sur les définitions apportées par les sourds interrogés sur cette notion. Pour Alexia, le fait de ne pas être considérée comme « membre » de la communauté Sourde ne l'empêche pas de revendiquer sa volonté impérative d'apprendre la langue des signes, afin de

[416] Cf. chapitre 9.1.2 : "« Être sourd » pour les personnes sourdes adultes", p.317.

se *sauver* et d'*être quelqu'un à nouveau*. La langue des signes est ici distanciée de la communauté dans laquelle elle s'inscrit, pour répondre à une urgence de reconstruction *psychologique* évoquée par Alexia. N'étant *ni entendante*, *ni sourde*, elle fait usage des deux modalités de communication pour pouvoir enfin être et dans l'un des *mondes* et dans l'autre et plus seulement « noyée » dans le *monde cruel* entendant qui *accable* les personnes *différentes*. Si l'aménagement de son poste de travail est développé dans l'entretien comme inexistant et la contraignant à démissionner par deux fois, l'accessibilité en langue des signes, encore peu développée selon d'autres personnes sourdes interrogées, n'est pas évoquée par Alexia. Pourtant, des progrès semblent nécessaires en France en comparaison avec l'accessibilité apparemment *totale*, selon certaines personnes interrogées, mise en place aux États-Unis et souvent retenue comme modèle à suivre.

9.1.6.2 La langue des signes : une honte en France, une « accessibilité totale » aux États-Unis

Dans les discours de certains sourds interrogés, l'accessibilité en langue des signes en France est considérée comme *une honte*. Une comparaison est alors fréquemment faite entre les limites de l'accessibilité en France et une accessibilité considérée comme *totale* aux États-Unis. Si ce discours à propos d'une accessibilité sans *limites* aux États-Unis peut sembler excessif, il révèle néanmoins les préoccupations et revendications des sourds en France vers plus d'accessibilité, malgré les avancées qu'ont permis les dispositions de la Loi de 2005 pour le handicap. Anne fait ainsi le parallèle entre France et États-Unis, où implant et langue des signes vont apparemment *toujours ensemble* et ce *depuis longtemps*.

> PSA-262 : il y a peu d'enfants sourds qui soient implantés quand les parents sont sourds ↓ c'est vraiment infime ↓ aux Etats-Unis par contre oui ↓ c'est vraiment différent de la France ↓ c'est toujours les deux en parallèle / implant et langue des signes ↓ […] en France c'est le début / implant et langue des signes ensemble / ça commence à se développer ↓ mais aux Etats-Unis c'est vraiment partout depuis longtemps ↑ en France ça se fait encore peu ↓ (PSJA, 2016 : 5)

En France, le développement de la langue des signes, notamment impulsé par la loi de 2005 fait intervenir de plus en plus ce choix bilingue oral-vocal et langue des signes dans les réflexions des parents. Si nous avons pu analyser dans les entretiens menés auprès des parents que cette réalité est de plus en plus effective, il semble pourtant s'agir d'une période qui prend fin lorsque les bénéfices de l'implantation commencent à se dévoiler. Les parents interrogés se tournent alors vers une communication orale-vocale, fréquemment appuyée par le code

LPC[417]. Ce qui n'empêche pas certains parents d'émettre le souhait d'apprendre la langue des signes, pour ce qu'elle apporte en terme de richesse culturelle et d'ouverture au monde, sans que sa mise en œuvre ne soit toujours possible, le manque de temps étant souvent évoqué comme raison principale. En ce qui concerne les États-Unis, implant et langue des signes sont apparemment indissociables selon Anne, et ce à travers tout le pays[418]. Pourtant, les entretiens menés auprès des équipes pédagogiques et médico-sociales dans différents états des États-Unis viennent fragiliser cet argument, qui, s'il se révèle en partie vérifiable pour ce qui concerne un développement plus important de la langue des signes aux États-Unis, s'avère extrêmement optimiste quant à son déploiement national au regard des observations menées dans le cadre de notre étude. Pour d'autres sourds interrogés, la comparaison entre les deux pays s'effectue également sur le plan de cette accessibilité peu développée en France, mais également sur le statut de handicapé que supposerait l'implant, et qui est la cause de l'impossibilité d'accéder à une variété de métiers, pourtant possibles aux États-Unis pour les personnes sourdes.

> PSC-151 : si on donne la place à la langue des signes plutôt qu'à l'implant / on peut travailler l'accessibilité ↓ il faut faire un effort de ce côté-là ↓ parce que ce que je remarque c'est qu'aux États-Unis il y a beaucoup plus de langue des signes / l'accessibilité est vraiment présente / en France c'est très limité ↓ il y a aussi le fait la technologie est beaucoup plus avancée par rapport à ici ↓ par exemple il y a deux trois ans j'ai appris qu'aux États-Unis les sourds peuvent devenir policier / militaire / pompier ↓ ici non c'est interdit ↓ on est des handicapés de l'oreille ↓ ça veut quand même dire quelque chose / il y a un problème ici ↓ l'implant fait de nous des handicapés ↓ la philosophie est différente en France / on axe beaucoup sur la technologie ↓
>
> E : l'histoire est différente aussi ↑
>
> PSC : oui c'est vrai l'histoire est différente mais quand même ↓ c'est la France qui a créé la langue des signes ↓ quand même ↓ je trouve que c'est la honte en France / partout on est limité / c'est vraiment la honte en France ↓ (PSC, 2016 : 3)

Corentin insiste par deux fois sur la *honte* que constitue la situation de l'accessibilité professionnelle pour les sourds. *Partout*, les sourds sont *limités*, alors qu'aux États-Unis, les sourds ont accès à de nombreux métiers interdits en France. Corentin rappelle dans son témoignage que paradoxalement, c'est en France que la langue des signes a été *créée* et que

[417] Cf. chapitre : 9.1.5.4 "Hiérarchie des modalités : « moments particuliers » et lieux de communication dédiés", p.376.

[418] Les entretiens menés auprès des enseignants aux États-Unis viennent contraster cette affirmation d'un usage parallèle systématique de l'implant avec la langue des signes. Cf. chapitre 10.3.1 : "La situation sociolinguistique dans les établissements observés aux États-Unis", p.463.

c'est également en France qu'il y a un *problème* de *limitation* pour les sourds, même implantés. Bertrand partage cet avis et utilise d'ailleurs ce même terme de *honte*. Pour lui, deux problèmes se posent qui constituent chacun une *honte*. Le premier problème réside dans les *conflits* qui opposent les associations et qui empêchent plus généralement une *information claire*.

> PSB-106 : le vrai problème ce sont les associations qui sont en conflit ↓ c'est une honte en France comme les choses se passent ↓ le problème c'est que tout est flou / il n'y a pas d'information claire et chacun veut dire qu'il a la meilleure façon de faire / les gens sont orgueilleux ↓ mais les sourds dans tout ça ↑ (PSB, 2016 : 3)

L'*orgueil* de certains responsables associatifs et institutionnels, qui tentent de valoriser une philosophie particulière, par intérêt et au détriment des *sourds*, constitue la *honte* qu'évoque Bertrand dans son témoignage. Le deuxième problème selon Bertrand, qui partage l'avis de Corentin et Anne, réside également dans l'accessibilité et le manque de visibilité de la langue des signes en France. Bertrand propose lui aussi cette comparaison avec les États-Unis, où la langue des signes est décrite comme *présente partout :* dans les restaurants, les hôpitaux, connue de la police et diffusée *absolument partout*. Cette accessibilité absolument totale, présente apparemment également en Suède, nécessite d'être nuancée, mais permet une fois encore pour Bertrand, comme pour Corentin et Anne, de pointer des dysfonctionnements entre l'accessibilité en terme de langue des signes, prônée depuis la mise en place de la loi de 2005, mais considérée comme extrêmement décevante par tous les trois.

> PSB-158 : je pense que la langue des signes peut finir par disparaître mais l'implant va évoluer aussi ↓ j'ai vu que des tests avaient été faits sur des chiens sourds / en leur donnant un médicament ils pouvaient recouvrer l'audition ↓ la recherche scientifique va trouver de nouvelles choses et oui je pense que la langue des signes finira par disparaître ↓
>
> E : complètement ↑
>
> PSB : mais en France peut-être ↓ pas aux Etats-Unis / parce que là-bas la langue des signes est présente partout ↓ dans les restaurants les gens signent / à l'hôpital aussi / la police connaît la langue des signes ↓ en Suède c'est la même chose / elle est diffusée absolument partout ↓ en France c'est complètement l'inverse / c'est une honte ↓ en Suède il y a même un ministre sourd ↓ (PSB, 2016 : 5)

Cette *honte*, caractéristique de la France en comparaison aux États-Unis et à la Suède, l'est ici principalement au regard de l'accessibilité de la langue des signes, décrite comme peu développée au niveau institutionnel. Pourtant, les évolutions encourageantes dans le domaine de la scolarisation offrent des perspectives positives quant à la reconnaissance de la place de

la langue des signes en France[419]. Cette reconnaissance s'engage dans une quête d'indépendance des sourds, décrits part Erting (1987) comme étant dépendants des entendants dès leur naissance (pour les 90 à 95% de sourds nés de familles entendantes) et tout au long de leur vie :

> « For most people born to hearing parents […] dependence begins at birth. Their dependence on people who hear has its roots in the emotionally powerful and influential experiences of early childhood and the parent-child relationship. Dependence continues in the spheres of education, religion, employment, and in the acquisition of goods and services provided and controlled primarily by those who infrequently confront or even think about deafness as a life experience […]. [Deaf people] continue to find their fate dependent, to a large extent, on the willingness of hearing people to interact with and accomodate them » (ERTING, 1987 : 131).

Malgré tout, pour la plupart des personnes interrogées, cette quête de reconnaissance et d'indépendance ne dispense pas de garder une certaine complémentarité avec une communication orale-vocale. La très grande majorité des sourds étant issus de familles entendantes, l'oral-vocal doit pouvoir garder une place dans leur *histoire*.

9.1.6.3 La place de l'oral : « tout combiner » pour se comprendre

Pour la plupart des personnes interrogées, l'oral-vocal constitue un lien entre sourds et entendants et doit pouvoir être utilisé par les sourds. Ces derniers pointent le discours de sourds qualifiés d'*extrêmes*, qui refusent l'usage de l'oral-vocal, revendiquant une appartenance à la culture et à la communauté Sourde[420] liée à une communication en langue des signes exclusive. Pour Anne, qui a grandi comme Camille et comme la majorité des sourds dans une famille entendante, l'oral-vocal fait partie de son *histoire*, une histoire où *tout était mélangé* en terme de communication et considéré comme une richesse pour se comprendre.

> PSA-907 : pour moi il faut utiliser les deux / la langue des signes / l'oral / combiner les deux pour encourager les gens à s'exprimer / à se comprendre / avec les mimes aussi ↓ pour moi on ne peut pas interdire un mode de communication sous prétexte qu'il rend plus visible le handicap ↓ dans ces cas-là si les gens parlent il faut les arrêter à chaque fois / ralentir / répéter toujours ↓ ce sont des blocages / certains font des blocages sur l'oral / la LSF / le français signé ↓ il faut construire à partir de tout ça ↓ s'adapter ↓ mais tu imagines on était toutes les deux sourdes profondes et on ne pouvait pas se comprendre ↓ c'est bizarre quand même ↓ alors les sourds extrêmes me disent que moi je suis une fausse sourde ↑ c'est toute l'histoire qu'il faut prendre en

[419] Cf. chapitre 5.1.4 : "Le pôle d'enseignement pour les jeunes sourds (PEJS)", p.187.
[420] Cf. chapitre 9.1.2.3 : "Les « faux-sourds » : combattre les extrémismes pour s'ouvrir aux mondes", p.325.

> compte / la famille / le contexte ↓ nous deux avec Camille on a grandi dans des familles où tout était mélangé / ça c'est notre histoire ↓ (PSJA, 2016 : 7)

La majorité des enfants sourds étant nés dans des familles entendantes, les parents font aujourd'hui massivement le choix de l'implantation[421], qui nécessite une rééducation auditive très importante, laissant encore aujourd'hui peu de place à l'apprentissage de la langue des signes[422]. Pourtant, malgré les progrès de l'implant, de plus en plus de parents se tournent selon certains sourds interrogés, vers une association avec la langue des signes, car ils sentent que la communication n'est pas *complète* avec l'implant seul. Les bénéfices de l'utilisation de la langue des signes associée à l'implant sont également développés par Virole dans *psychologie de la surdité* :

> « Même pour les enfants sourds implantés qui vont s'orienter vers un développement génératif du langage oral, le délai entre l'implantation et des acquisitions phonologiques est d'au moins une année en moyenne […]. Ces enfants sourds peuvent ainsi rester de longs mois de leur petite enfance sans compréhension du langage et cette situation est évidemment hautement préjudiciable […]. L'utilisation de la langue des signes dans le cadre de projets d'implantation est ainsi parfaitement compatible avec des projets oralistes car elle fournit une base d'expérience linguistique solide sur laquelle peut se construire l'acquisition du langage » (VIROLE, 2006 : 377).

Cette affirmation par les personnes sourdes est cependant à nuancer au regard des entretiens menés auprès des parents entendants qui indiquent pour la plupart préférer l'association de modalités telles que la LPC ou le français signé plutôt que la langue des signes, dans cette optique de langue *complète*[423]. Corentin pointe ainsi les dysfonctionnements ponctuels de l'implant, qui renvoient immédiatement à la surdité et nécessitent un moyen de communication alternatif en cas de panne par exemple. Les parents d'Élise, qui ont témoigné d'une panne survenue le soir, expliquent justement eux aussi la nécessité d'un moyen de communication alternatif grâce à la langue des signes, et plus précisément au français signé qui représente un accès plus « facile »[424]. Il nous semble important de souligner néanmoins que le français signé n'est pas un « choix » des parents d'Élise, mais une évolution de leur apprentissage de la langue des signes, trop succinct pour pouvoir développer une langue des signes structurée. Corentin relate également dans son témoignage des « on dit », sans pour autant préciser qui sont les personnes qui « disent ». Ce discours évasif à propos de censeurs

[421] Cf. chapitre 9.1.3 : "Les parents entendants et le choix de l'implant", p.327.
[422] Cf. chapitre 2.3.1.2 : "L'alternative de la langue française parlée complétée", p.92.
[423] Cf. chapitre 9.1.5.3 : "Associer les modalités de communication pour ne pas « limiter »", p.368.
[424] Cf. chapitre 9.1.3.4 : "Les « bénéfices » de l'implant, sa « gestion » et l'opacité de son fonctionnement", p.340.

de la langue des signes reflète néanmoins les craintes encore très présentes de la disparition de la langue et révèle la prise en compte par les sourds de l'implant dans le paysage de la surdité. Son développement sans cesse plus important et plus précoce ne peut être ignoré et est aujourd'hui pris en compte dans les arguments des sourds en faveur de la langue des signes.

> PSC-120 : si on enlève l'implant parce que / il ne marche plus par exemple / et bien on est sourd quand même ↓ on dit que l'implant permet d'être complètement à l'aise pour parler / qu'on est plus cultivé et qu'il ne faut pas utiliser la langue des signes ↓ on dit aux gens qu'il ne faut pas apprendre la langue des signes ↓

Pourtant, malgré ces « on dit », la langue des signes commence à se faire une place dans les réflexions des parents entendants selon Fanny, qui évoque elle aussi des « on dit » concernant la possibilité pour les sourds, grâce à l'implant, d'avoir un *métier et d'aller à l'université*, ce qui semble être encore peu le cas selon elle. Les parents ne veulent plus seulement implanter leur enfant, mais se posent des questions sur l'association de la langue de signes dans le parcours de communication. Fanny souligne, comme Anne, le fait qu'avec l'implant seul, la communication n'est pas selon certains parents *complète* :

> PSF-123 : il y a un retour à la langue des signes ↓ je sens que ça commence ↓ il y a des bribes par ci par là ↓ les parents commencent à réfléchir / ne veulent plus seulement implanter leur enfant mais ils réfléchissent à la possibilité de la langue des signes ↓ il y a un petit retour parce que ces parents sentent que la communication n'est pas complète avec l'implant seul ↓ si ils se posent ces questions aujourd'hui c'est quand même qu'il y a eu un problème depuis les 20 dernières années où on a tout focalisé sur l'oral et sur l'implant ↓ il n'y a aucune étude sur les résultats de l'implant pour les enfants implantés dans le cadre professionnel / rien sur les métiers qu'ils font aujourd'hui ↓ c'est bizarre quand même ↓ moi je me demande ↓ on disait que l'implant et la communication orale permettraient aux sourds d'avoir un métier / d'aller à l'université ↓ mais quand on regarde aujourd'hui / il y a peu de sourds à l'université ↓ moi je me demande vraiment / je trouve ça bizarre quand même ↓ (PSF, 2016 : 3)

Il n'est pas tant question ici de la place de l'oral-vocal associée à la langue des signes, mais à l'inverse, de la place de la langue des signes associé à une communication orale par le choix de l'implantation. Ce discours rejoint tout à fait les témoignages de certains parents interrogés, qui déclarent avoir longuement réfléchi et réfléchir encore aujourd'hui sur les différentes possibilités de communication associées à l'oral et au choix de l'implant pour leur enfant. Si la langue des signes est souvent évoquée, la difficulté d'accès qu'elle représente semble constituer l'obstacle le plus important pour un usage véritable par les parents, bien que les enfants y soient fréquemment sensibilisés pendant les premiers mois (généralement

jusqu'à 18 mois environ), puis au moment de leur scolarité, en tous cas pour ce qui concerne les entretiens effectués dans ce travail de recherche[425].

En ce qui concerne les sourds et non plus les parents, Camille distingue deux *groupes*, celui des *sourds implantés* et celui des *sourds qui ne portent pas d'implant*. Pour elle, ne pas porter d'implant ne signifie pas nécessairement ne pas communiquer à l'oral et révèle même un avantage par rapport aux sourds implantés qui ne communiquent qu'à l'oral exclusivement.

> PSJ-285 : il y a le groupe des implantés / le groupe des sourds qui ne portent pas du tout d'implant et ces deux groupes sont complètement opposés ↓
>
> PSA : oui oui c'est sûr ↓ au lycée / au collège / je vois des sourds qui oralisent et qui gardent la langue des signes ↓ ils peuvent s'intégrer aux groupes de sourds qui signent et s'intégrer aussi à l'école ↓ ils s'intègrent partout ↓ ils sont dans la communauté Sourde et avec les entendants ↓ mais pour ceux qui sont implantés / tout passe par l'oral ↓ la rééducation orale est vraiment intensive / il n'y a de place que pour l'oral et pas du tout pour la langue des signes ↓ du coup ils ne sont ni vraiment dans l'un ni vraiment dans l'autre ↓ ils ne sont pas entendants et plus sourds / c'est très difficile pour eux ↓ ça je le vois oui ↓ (PSJA, 2016 : 5)

Les sourds *qui ne portent pas d'implant* ont l'avantage de communiquer selon deux modalités : la langue des signes et l'oral, ce que ne permet pas le choix de l'implant, puisque *tout passe par l'oral*. La langue des signes n'a *plus de place* dans ce parcours d'oralisation et les sourds implantés ne peuvent *s'intégrer partout*, dans la *communauté Sourde et avec les entendants*, contrairement aux sourds non implantés qui oralisent et gardent la langue des signes. Pour Camille, cette intégration est également facilitée à l'école, sans que ne soit apportée d'explication quant aux raisons qui expliqueraient la facilité de l'intégration pour les sourds appareillés, contrairement aux sourds implantés. Pourtant, pour de nombreux parents entendants, le choix de l'implant permet au contraire de faciliter l'accès à la scolarisation pour leur enfant sourd et constitue l'un des arguments principaux dans le choix de l'implantation. La scolarisation des élèves sourds implantés est ensuite soumise à un emploi du temps en partie conditionné par les rendez-vous auprès des professionnels qui accompagnent les enfants.

9.1.7 « Autour de la scolarisation » dans les témoignages des parents entendants

La classe associée à la scolarisation, révélée par l'analyse lexicométrique par Iramuteq, place la forme *avs* comme la plus pertinente dans les entretiens effectués auprès des parents, selon

[425] Cf. chapitre 9.1.5 : "La place des signes dans la communication pour les parents entendants", p.358.

le test du chi2. Dans le même registre lexical des aménagements dans la classe, les formes *spécialiser, codeuse*, *mdph*, *taxi* et *intégration* indiquent une proximité élevée et un croisement des discours des parents à propos de la scolarisation de leur enfant et de l'accompagnement scolaire par les institutions en charge telles que la MDPH. De même que l'analyse des formes *spécialiser* et *intégration* méritent d'être étudiées plus en profondeur, la présence de la forme *taxi* dans les treize premières formes les plus révélatrices est analysée au sein de ce chapitre par un retour aux entretiens, afin d'analyser en quoi la mise en place de cet « accompagnement » par la MDPH est rendu polémique dans le discours des parents. Un deuxième champ lexical appartenant à un registre plus standardisé de la scolarisation est révélé par la présence des formes *classe*, en deuxième position, *école* en huitième et la présence des formes *enseignant* et *directeur* en neuvième et onzième position. Finalement, ce premier tableau des formes du profil de la classe révèle un rapport « temps-école » significatif dans le discours des parents, par la présence des formes *heure, journée* et *soir*.

	Forme	Effectif total	Effectif sous-total	Pourcentage	Chi2
1	avs	53	49	92.45	189.96
2	classe	100	71	71.00	182.37
3	heure	79	61	77.22	179.36
4	spécialiser	48	44	91.67	168.13
5	codeuse	25	24	96.00	97.65
6	journée	28	25	89.29	91.22
7	mdph	43	32	74.42	87.55
8	école	197	86	43.65	83.53
9	enseignant	23	21	91.30	79.18
10	soir	24	21	87.50	74.19
11	directeur	33	25	75.76	70.26
12	taxi	22	19	86.36	65.73
13	intégration	26	21	80.77	65.41

Tableau 36 : Formes du profil de la classe 4 « scolarisation » - entretiens parents entendants

Le graphique de la forme *école*, qui est la plus représentée au niveau quantitatif, permet une analyse plus approfondie des formes associées au sein de la classe.

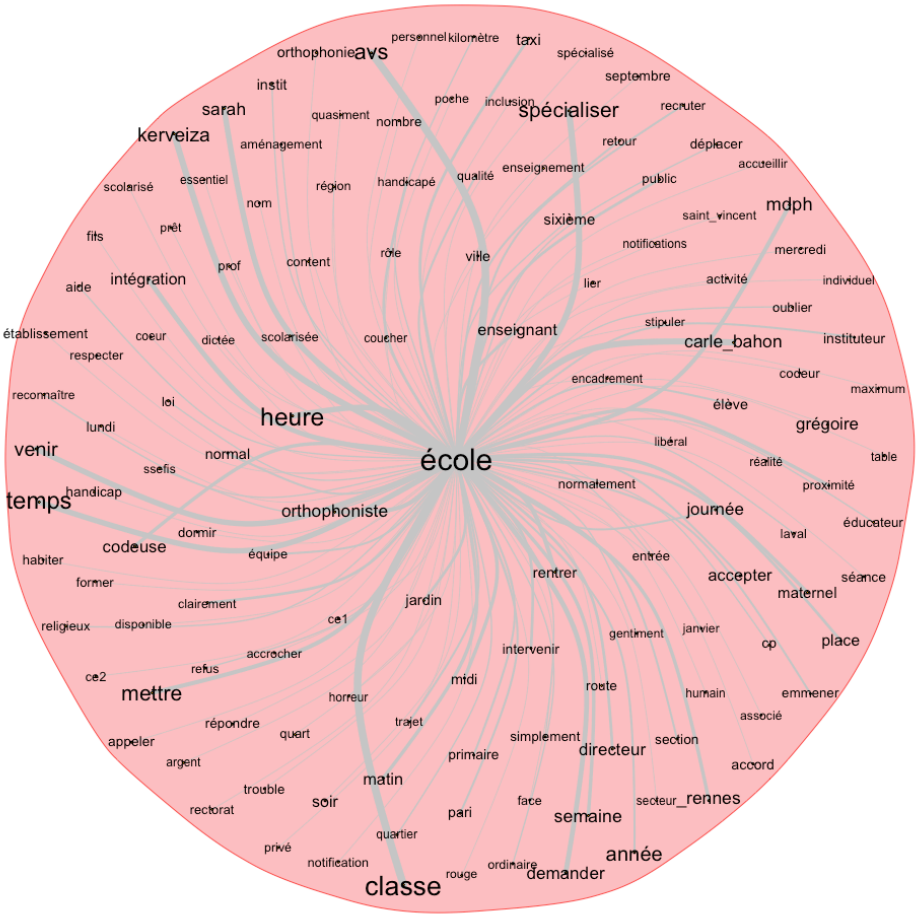


Figure 27 : Anayse des similitudes de la forme « École » - entretiens parents entendants

Le graphique fait ainsi émerger des formes associées au « temps » et représentées de manière significative : *heure, temps, journée, septembre, janvier, matin, midi, soir, semaine, mercredi, année*, qui dévoilent un découpage des périodes scolaires, liées aux aménagement de la classe et aux temps « hors-classe » notamment.

Un champ lexical orienté autour de la mobilité est également présent dans le graphique, qui donne à voir les *trajets* effectués par les enfants pour aller à l'école, mais également à différents rendez-vous auprès des psychologues et orthophonistes, comme le rappellent les témoignages de certains parents, pour qui des *taxis* sont mis à disposition lorsque le choix est fait d'inscrire leur enfant en classe spécialisée, éloignée du lieu du domicile par exemple. Les parents évoquent alors la *route* et les *kilomètres à effectuer*. Les professionnels qui accompagnent la scolarisation des enfants sourds, sont également représentés dans ce graphique, par la présence des formes : *orthophoniste, avs, codeuse, éducateur*, en plus de *enseignant, directeur, instit*. Finalement, nous retrouvons de manière importante ici les formes liées à l'aspect administratif de la scolarisation des élèves sourds avec les formes : *mdph, handicap, notification, aménagement*, qui orientent les choix de parcours en classe

spécialisée ou en *inclusion*. L'analyse des similitudes par « communautés » vient affiner cette première lecture.

Figure 28 : Analyse des similitudes classe 4 - scolarisation - entretiens parents entendants

Le graphique fait apparaître deux « halos » principaux, à partir desquels sont reliés les différents halos de deuxième niveau. Ainsi, les « halos » *école* et *classe*/*temps* semblent eux-mêmes constituer des niveaux hiérarchiques où l'*école* est prise en tant qu'institution et où sont déployés des *aménagements* et *accompagnements* pour les élèves en situation de *handicap*. Cette institution est en lien direct avec les institutions médico-sociales, présentes au sein du « halo » *kerveiza*. La forme *classe/temps* révèle quant à elle la mise en place effective des *aménagements* et *accompagnements* de l'école qui peuvent s'orienter vers un modèle en *intégration* ou un modèle *spécialisé*. La forme *temps*, associée à ce « halo » traduit plus généralement l'*emploi du temps* des élèves au sein de la classe, relié au « halo » *heure* où se déroulent différentes *séances* hors du temps de la classe, telles que l'*orthophonie* et les séances de *psychomotricité* notamment. Ces « halos », *temps* et *heure,* sont également

représentés au sein d'un « halo » spécifique relié à l'*école* où sont présentés les différents jours de la semaine d'école des élèves : *lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi, matin, midi* et *soir*, qui renvoient à une explication détaillée par les parents de l'emploi du temps de leur enfant. Finalement, le « halo » *mdph* regroupe un lexique orienté autour de l'aspect *administratif* de la scolarisation des élèves en *handicapés*. Des *notifications* permettent d'accéder à un accompagnement et un aménagement scolaire, qui nécessitent des *demandes* écrites sous la forme de formulaires de la part des parents aux MDPH, qui valident ou non ces demandes et qui conditionnent les *remboursements* des *trajets* en taxi et les accompagnements par la présence d'AVS dans la classe notamment. Ce « halo » révèle ainsi la question financière de cette gestion administrative par les formes : *argent, poche, euro, rembourser, payer*. La lecture de ces différents graphiques et tableaux permet d'extraire des thématiques spécifiques que nous analysons au regard des entretiens en contexte.

9.1.7.1 Emploi du temps et temps « hors-classe » pour les élèves sourds

Dans les entretiens menés auprès des parents entendants, l'emploi du temps de la classe est souvent « tronqué » par des temps « hors-classe » permettant aux élèves sourds de pouvoir bénéficier de séances d'orthophonie, de rencontres avec un psychologue et de séances de psychomotricité quand cela s'avère nécessaire. Si ces temps sont inclus dans l'emploi du temps des élèves et ne constituent pas une charge horaire supplémentaire en dehors du temps passé à l'école, ils impliquent la sortie ponctuelle de l'élève de sa classe, ce qui peut générer un décalage par rapport aux rythme des autres élèves. Pour Carine, la mère de Baptiste, ce temps hors de la classe n'implique pas de *complication* pour son fils, qui se rend en séance d'orthophonie pendant une heure chaque lundi matin. Cet aménagement est placé au même niveau d'accessibilité que la présence de la codeuse LPC qui intervient dans la classe pour Baptiste :

> F9-447 : donc il a une séance d'orthophonie qui est sur son temps de classe / le lundi matin ↓
>
> E : pendant un cours de / mathématiques par exemple il part ↓
>
> F9 : oui ↓ c'est ça / une heure ↓ mais jusqu'à présent on n'a pas senti que c'était / pour lui / compliqué ↓ et autrement la codeuse vient en classe ↓ tout ça c'est du confort / c'est de l'accessibilité qu'il a ↓
>
> E : et quand la codeuse n'est pas là ↑

F9 : la maîtresse met le micro ↓ ou pas / ça dépend ↓ il est placé quand même relativement devant // la maitresse fait très attention / les consignes sont beaucoup écrites // voilà ↓

E : il n'a qu'une heure en dehors de la classe par semaine ↓

F9 : oui / c'est ça ↓ autrement / il a un emploi du temps tout à fait normal / il a des activités comme tous les autres enfants / en plus ↓ (F9, 2016 : 10)

Cette heure d'orthophonie n'engendre apparemment pas de stress pour Baptiste qui a un emploi du temps *tout à fait normal* et a des activités *comme tous les autres enfants*. Cette accessibilité est rendue possible, selon Carine, notamment par l'adaptation des consignes qui sont *beaucoup écrites* et par le soin de sa maîtresse qui fait *très attention*. D'autres parents témoignent de ces temps « hors-classe », relativement restreints, à l'image de Nina et Inès qui sortent de leur classe pendant une heure également, chaque semaine, pour une séance d'orthophonie :

E-418 : […] Lorsqu'elles ont des temps d'orthophonie c'est dans leur emploi du temps scolaire ou en plus ↑

F6B : ils la sortent de la classe sur une heure sur un objectif ↓ […] pour Nina c'était une orthophoniste de ville parce qu'il n'y avait plus beaucoup d'orthophonistes sur Kerveiza pendant une période ↓ pour Inès c'est aussi une orthophoniste de ville actuellement parce qu'il n'y a pas assez d'orthophonistes en ce moment ↓ des conventions sont passées avec les orthophonistes de ville ↓

E : combien d'heures d'orthophonie elles ont par semaine ↑

F6B : qu'une heure ↓ (F6, 2016 : 9)

Pour Grégoire, ce temps hors de la classe s'étend de deux à trois heures. La maîtresse essaie alors d'aménager ces temps pour qu'ils soient *les moins pénalisants* pour Grégoire, ce qui révèle le rôle des enseignants dans la charge que peuvent représenter ces temps en dehors de la classe pour les élèves.

F11-615 : alors ils essaient d'aménager avec la maîtresse pour que ce soit des temps de classe qui soient les moins pénalisants pour Grégoire↓ mais ça n'empêche pas que du coup il y a certaines matières où il aura // je crois qu'ils essaient de faire ça sur des temps de révision des choses comme ça / mais du coup Grégoire est obligé de compenser d'une autre manière ↓ alors qu'avant il n'avait pas besoin puisqu'il faisait les prises en charge en plus / elles se faisaient en dehors du temps de classe ↓ la classe avant c'était un triple niveau / donc il y avait des temps pendant que les autres faisaient des révisions les autres faisaient des devoirs ↓ les temps on va dire / calmes entre guillemets étaient utilisés pour l'extraire ou partir en intégration dans certaines matières ↓ la classe spécialisée s'adaptait complètement par rapport aux horaires et avant qu'il y ait classe le mercredi / des temps supplémentaires d'aide / des choses

> comme ça étaient faites le mercredi matin ↓ <u>Grégoire a toujours eu classe le mercredi matin ↓ depuis qu'il est tout petit</u> ↓

La maîtresse essaie de choisir des *temps de révision*, mais Grégoire est alors *obligé de compenser d'une autre manière*. Auparavant, les prises en charge de Grégoire avaient lieu le mercredi matin, en plus de l'école, ce qui lui permettait de ne pas être *extrait* de sa classe, mais depuis le retour de la classe le mercredi matin, Grégoire est *doublement pénalisé* selon sa mère, puisqu'il est maintenant *extrait* de sa classe et doit rattraper les moments où il n'est pas présent.

> F11-601 : <u>avant c'était en plus / c'était le mercredi matin</u> ↓ depuis qu'il y a classe le mercredi matin il n'y a plus de possibilité puisque la ville de Rennes a mis en place des systèmes où ils ont simplement étendu d'un quart d'heure vingt minutes / le temps du midi donc ils n'ont pas le temps de faire quelque chose le midi vraiment efficace alors qu'il y a des villes comme Paris / qui ont mis ça sur deux demi journées voire une heure et demie une heure et demie / pour faire des activités ↓ à ce moment-là Grégoire aurait pu avoir ses prises en charge sur ces temps-là mais la ville de Rennes a fait de telle façon que pour Grégoire / il a été obligé d'être extrait de sa classe alors qu'avant il n'avait pas besoin ↓ il a une double pénalité ↓ par exemple l'orthophonie / c'est toujours pendant les temps de classe ↓
>
> E-629 : ça lui fait combien d'heures en plus ↑
>
> F11 : <u>deux à trois heures</u> ↓ en gros il a une demie journée de prise en charge non scolaire on va dire ↓ l'orthophoniste c'est une heure ou deux je ne sais plus / la psychomotricité c'est une heure et la psychologue il y a eu un trou un moment et maintenant c'est une heure / voire trois quarts d'heure ça dépend ↓ (F11, 2016 : 13)

Marianne, la mère de Sarah évoque également ce temps hors-classe, qui s'élève à six heures chaque semaine et qui provoque une anxiété pour sa fille, qui doit déjà *faire plus d'efforts que les autres pour se concentrer du fait de sa surdité* :

> E-260 : c'est du temps en moins // et combien d'heures en moins elle a par rapport aux autres élèves ↑
>
> F10 : et bien / deux / quatre // <u>six heures en moins par semaine</u> ↓ (F10, 2016 : 6)

Six heures sont ainsi extraites chaque semaine des vingt-quatre heures hebdomadaires d'école de Sarah, qui assiste à dix-huit heures de cours avec ses camarades. Pour sa mère, cet aménagement *pose un gros souci*, car les heures pendant lesquelles Sarah doit s'absenter sont considérées comme des heures de cours plus importantes que d'autres selon Marianne. Sarah ne s'absente pas pendant des cours de *sport* ou d'*art plastique*, mais pendant des cours de *maths, français, anglais*, qui l'obligent à rattraper un retard qu'elle accumule et qui génère un stress important.

F10-267 : ça pose un gros souci / parce que ça tombe sur des heures // ça ne tombe pas sur des heures de sport ou d'arts plastiques / ça tombe sur des heures de maths / de français / d'anglais et du coup Sarah elle a plein plein de choses à rattraper derrière ↓ et hier soir par exemple / elle avait un exercice à faire en français / et elle s'est rendue compte que l'exercice elle ne l'avait pas ↓ parce qu'elle n'était pas là et / voilà ↓

E : pour elle c'est une source de stress ↑

F10 : tout le temps ↓ c'est constant / elle a plus de devoirs à faire / elle // ça lui demande déjà beaucoup plus d'efforts que les autres / de se concentrer / du fait de sa surdité ↓ et là // hier soir elle pleurait / parce qu'elle n'avait pas son exercice et qu'elle ne savait pas comment elle allait faire ↓ (F10, 2016 : 6)

Il apparaît dans ces témoignages que le nombre d'heures plus ou moins élevé de prises en charge des élèves sourds contribue à complexifier la scolarisation de ces derniers. Plus la prise en charge est importante, plus les élèves doivent être *extraits* de la classe et doivent par la suite *rattraper* un retard accumulé. Il apparaît également que le rôle des enseignants et des équipes pédagogiques dans l'aménagement de ces temps hors de la classe, est primordial afin de faciliter la scolarisation et diminuer le stress des élèves[426], comme le montre le témoignage de Marianne à travers l'expérience de sa fille. Sarah pleure lorsqu'elle se rend compte qu'elle n'a pas l'exercice à faire pour le lendemain. Cet exercice a été donné alors qu'elle était absente de la classe et provoque une anxiété importante pour Sarah. Ces temps hors-classe nécessitent parfois un déplacement en taxi lorsque les rendez-vous ne peuvent être pris en dehors de la structure médico-sociale référente, comme c'est le cas pour Sarah, qui effectue un trajet d'une heure aller-retour tous les jeudi midi afin de se rendre à son rendez-vous chez la psychologue et de retourner ensuite à son école de proximité.

9.1.7.2 Le transport individuel en taxi : symptôme de la surcharge de l'emploi du temps

Le taxi est évoqué à plusieurs reprises par les parents comme moyen de déplacement pour leur enfant, et vient remplacer les transports en commun, considérés non adaptés « en raison de la gravité du handicap, reconnu médicalement »[427]. Les enfants prennent le taxi pour effectuer le trajet jusqu'à leur école lorsqu'ils ne peuvent être inscrits en école de proximité, mais également lorsqu'ils sont « extraits » de leur classe pour des séances d'orthophonie ou des rendez-vous avec la psychologue, comme l'explique la mère de Sophie.

[426] Les entretiens menés auprès des enseignantes spécialisées en France révèlent l'importance de ce rôle. Les enseignantes indiquent aménager les horaires des élèves au mieux afin que ces derniers puissent être présents aux enseignements fondamentaux et qu'ils puissent s'absenter sur des temps de révision, quand l'emploi du temps le permet. Cf. chapitre 10.2.1 : "La situation observée dans certains établissements en France", p.440.

[427] http://anecamsp.org/wp-content/uploads/_telechargements/document-cnsa_rapport_frais_de_transports_.pdf

F10-246 : le jeudi après-midi il y a un taxi qui vient la chercher à la maison / sur le temps du midi / pour l'emmener à [nom de l'école] / à l'école / voir la psychologue et qui la ramène à l'école après ↓

E : elle est dans une école de proximité ↓

F10 : elle est juste à côté / elle est à 500 mètres ↓

E : ça veut dire qu'elle part de l'école où elle est / pour aller jusqu'à la psychologue de l'école [nom de l'autre école] ↓

Tous les jeudis midis, au moment où les autres élèves prennent le temps de déjeuner et d'avoir une pause avant la reprise des cours, Sarah effectue un peu moins de soixante kilomètres aller-retour, après avoir déjeuné chez elle, afin de pouvoir rencontrer la psychologue d'une école où sont aménagées des classes spécialisées et où sont présents différents professionnels accompagnant les élèves sourds. Pourtant, Sarah est scolarisée en école de proximité, à cinq cents mètres de son domicile.

E-292 : la psychologue / il n'y aurait pas de possibilité qu'elle vienne / enfin que quelqu'un se déplace directement ↑

F10 : non ↓ la psychologue c'est forcément à [nom de l'école]↓ ou à [l'institut médico-social] mais / c'est forcément sur place ↓

E : ou sinon c'est à vous de prendre en charge ↑

F10 : oui / mais alors prendre en charge une psychologue je l'ai déjà fait / et ce n'est pas remboursé non plus ↓ et là ça coûte cher par contre ↓ donc // on // on fait comme on peut et voilà ↓ (F10, 2016 : 7)

Cet aménagement pose question et implique une fatigue importante pour Sarah. Pour de nombreuses familles qui n'habitent pas dans la ville où est implanté le service médico-social référent, les trajets, souvent longs, sont inévitables afin de permettre un accompagnement par les différents professionnels, orthophonistes, psychologues, éducateurs, associés au parcours de scolarisation des élèves sourds, ou plus généralement pour se rendre à l'école, lorsque les élèves ne peuvent suivre une scolarisation dans leur école de proximité. Sarah, qui au moment de notre entretien, est en CM2, prépare sa rentrée en sixième, mais n'imagine pas pouvoir être scolarisée dans un collège « ordinaire » :

F10-302 : le début du CM2 a été très très difficile pour Sarah parce que / ça lui demande beaucoup plus d'attention / la préparation au Collège ↓ de toute façon / elle ne se sent pas capable d'aller dans un collège ordinaire ↓ elle dit que de toute façon elle n'est pas capable d'aller travailler / dans un collège normal ↓ (F10, 2016 : 7)

Ses parents prévoient une inscription dans un collège ULIS[428], qui nécessitera pour Sarah, un trajet quotidien aller et retour en taxi.

> F10-367 : là on est en train de monter un dossier MDPH pour l'entrée au collège / dans l'ULIS ↓ et //
>
> E : donc ça veut dire taxi tous les jours ↓
>
> F10 : matin et soir ↓ (F10, 2016 : 8)

Si ces trajets dans un collège éloigné du domicile sont fréquents en bus pour de nombreux élèves entendants, la possibilité de prise en charge par taxi permet aux élèves sourds considérés comme ne pouvant bénéficier des transports en commun, de pouvoir se rendre à leur établissement scolaire. Ce trajet du domicile à l'école est à différencier des trajets qui concernent les temps « hors-classe » où les élèves sont « extraits » de la classe pour pouvoir se rendre aux rendez-vous fixés avec les professionnels et génèrent une fatigue importante liée à la charge additionnelle de trajets et le retard pouvant être accumulé dans la classe de laquelle les élèves sont « extraits ». Grégoire, qui était à mi-temps en école de proximité et en classe spécialisé faisait lui aussi, depuis tout petit, des trajets quotidiens de deux heures en taxi depuis ses trois ans.

> F11-287 : quand il [Grégoire] était à Paris / il était à mi-temps pareil en classe spécialisée et à mi-temps dans l'école du quartier // donc là il était à mi-temps en école spécialisée donc il faisait ses trajets en taxi ↓ il faisait deux heures de taxi tous les jours / depuis ses trois ans / voire plus quand il y avait des grèves // ↓ (F11, 2017 : 7)

Cet emploi du temps dense est souvent relaté en tant qu'argument en faveur de la langue des signes par les personnes sourdes interrogées, qui évoquent une surcharge de l'accompagnement des élèves sourds implantés, liée à la nécessité d'une rééducation orthophonique intensive et donc parfois dépendante des trajets en taxi pour aller à la rencontre des professionnels[429] et des lieux de scolarisation, parfois partagés en mi-temps intégration et mi-temps spécialisé. Odile, la mère de Sophie a fait le choix de ne pas bénéficier de la prise en charge par taxi et effectue les trajets dans les deux établissements où Sophie partage sa scolarité :

> F4-226 : moi je l'emmène le matin à [la classe spécialisée au sein d'une école] / je reviens sur [nom de la ville] travailler / je retourne la chercher et je l'emmène à [la

[428] Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire
[429] Cf. chapitre 9.1.4.2 : "Le « monde sourd » face aux risques et limites de l'implant", p.356.

classe en inclusion d'une autre école] ↓ sauf le lundi / il n'y a que le lundi où elle ne va pas à [la classe en inclusion] ↓

Pourtant, malgré la possibilité de trajet en taxi, Odile revendique son droit, comme *tous les parents* à amener sa fille de huit ans à l'école :

E-230 : et l'option du taxi / ce n'est pas quelque chose que vous avez envisagé ↑

F4 : pas du tout ↓

E : parce que vous ne vouliez pas ou parce que ce n'était pas possible ↑

F4 : oui ça l'est / il y a des enfants qui vont comme ça mais nous on ne veut pas ↓ elle ne parle pas / elle // enfin après c'est aussi un ressenti en tant que parent de se dire que // enfin aujourd'hui on a besoin / comme je dis // il y a beaucoup de gens qui ne comprennent pas / en l'occurrence tous les professionnels de l'IES / là où elle est suivie ↓ ils ne comprennent pas que je l'emmène ↓ mais je dis "vous savez / vous vous rendez bien compte qu'en France et partout dans le monde j'en sais rien / que les parents accompagnent leurs enfants le matin à l'école quand même" [rires] ↓ j'ai l'impression que les gens ne réalisent pas ça mais tous les gens accompagnent leurs enfants à l'école ↓ nous qui avons des enfants handicapés / on devrait ouvrir la porte le matin et les mettre dans un taxi ↓ c'est juste pas possible ↓ en tant que maman en tant que papa / pour nous ça n'est pas possible ↓ ça fait aussi partie de notre quotidien d'amener notre enfant à l'école / de lui faire le câlin / arrivés à l'école ↓ je trouve que ça fait partie de l'éducation / ça fait partie des moments de la journée ↓ que les autres ont droit mais que nous on n'y aurait pas droit ↓ (F4, 2017 : 5)

Cette charge supplémentaire est revendiquée par Odile, qui considère ces trajets comme des *moments de la journée*, qui *font partie de l'éducation*. Ce témoignage souligne l'individualité des parcours des familles. Si de nombreuses familles font appel à ce service de taxi, par impossibilité de faire autrement ou simplement par facilité, Odile rappelle son droit à ne pas déléguer mécaniquement à un service externe, ce *moment de la journée*, qui lui permet de ne pas retrouver sa fille uniquement le soir au moment du repas, après que le taxi l'ait déposée. Elle insiste sur l'aspect *éducatif* de ce *moment* et a changé de travail afin de pouvoir s'adapter aux horaires de sa fille. Malgré les textes indiquant que « les familles effectuant les trajets *peuvent* bénéficier d'une indemnisation par les services du Conseil Départemental »[430], Odile doit actuellement payer ces frais de transport importants et n'est pas remboursée, alors que le taxi serait lui remboursé si elle décidait de ne plus *se battre* pour ce droit.

F4-250 : parce qu'en fait c'est soit on la met dans un taxi / soit on paye nos frais de transport ↓ aujourd'hui on est en train de se battre // tout le monde se renvoie la balle en disant "oui mais vous avez le taxi" ↓ oui mais si on ne veut pas le taxi ↓ et

[430] https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F1894

> aujourd'hui quand on lit les textes de loi tout ça / je pense qu'il y a un gros vide / je pense qu'il y a un trou au niveau de la loi parce que personne n'arrive à se prononcer en disant "effectivement" ↓ s'il y a le taxi / est-ce que les parents peuvent se faire rembourser leurs frais de transport ↓ aujourd'hui personne ne nous donne de réponse ↓ on n'a pas de remboursement et pour autant on estime qu'on doit pouvoir le faire ↓ on doit pouvoir quand même pouvoir emmener son enfant à l'école ↓ c'est pas de gaieté de cœur de faire quarante kilomètres le matin pour aller / quarante kilomètres pour aller travailler / repartir ↓ moi je fais une heure de route la matin avant d'aller bosser ↓ donc je refais une heure de route le soir et je l'emmène à [nom de la classe en inclusion] trois fois par semaine après ↓
>
> E : vous avez du aménager vos horaires de travail ↑
>
> F4 : en fait j'ai trouvé un boulot depuis / en fonction de ses horaires à elle [rires] ↓ (F4, 2017 : 6)

Les témoignages présentés au sein de ce chapitre révèlent à quel point les possibilités de scolarisation et le lieu du domicile conditionnent en partie les trajets à effectuer pour les enfants. L'inscription en école de proximité, développée depuis la mise en place de loi de 2005, permet, lorsqu'elle est possible, de limiter les trajets en taxi et centraliser les aides et accompagnements pour les familles habitant à proximité de l'établissement médico-social de référence. De plus en plus de familles font ce choix pour offrir à leur enfant la possibilité d'une scolarité avec leurs frères et sœurs, et dans un environnement connu.

> F9-120 : on a décidé de le scolariser // enfin on a visité l'école de notre quartier // à ce moment-là on n'avait pas décidé mais en visitant l'école on a rencontré l'équipe pédagogique qui là nous a dit « votre fils a toute sa place ici / nous on l'accueille il n'y a pas de problème ↓ on mettra tout en place / donc on s'est dit « pourquoi le priver » ↑ et puis il avait une petite sœur qui était arrivée ↓ on s'est dit « pourquoi le priver de tous ses copains de quartier / pourquoi il ne va pas aller dans la même école que sa sœur » ↑ pour nous c'était important qu'une fratrie aille dans la même école ↓ et puis on s'est dit « il y a une super école à côté de chez nous / où il pourra aller à pied » // on le voyait crevé par les trajets en taxi / ça fait une demie heure quand même ↓ il y a plein d'enfants dans son lotissement / il faut qu'il les connaisse / il faut qu'il vive tout ça avec eux ↓ et donc on s'est dit « allez / on verra bien si ça ne se passe pas bien / on verra // » ↓ (F9, 2016 : 3)

La fatigue engendrée par les trajets en taxi et la distance de l'école dans laquelle il était auparavant inscrit ont contribué, en plus des raisons évoquées ci-dessus, à l'inscription de Baptiste dans son école de proximité, où il a été accueilli par l'équipe pédagogique *sans problème*. Pour d'autres parents, cette inscription est refusée par les équipes pédagogiques, sans motifs et de manière évasive. Odile évoque ainsi sa tentative avec son mari d'inscrire leur fille Sophie dans l'école *juste à côté* de leur maison :

> F4-199 : je vous passe l'épisode de l'école où on s'est présentés avec notre fille sourde et où on ne nous a jamais rappelés ↓ c'est l'école qui est juste là ↓ donc on sortait de la maison / on l'accompagnait à l'école ↓ clairement on nous a dit que ça allait être compliqué // et cette personne nous avait dit "je prends contact avec l'enseignante référente et je vous rappelle" ↓ elle ne nous a jamais rappelés / même pas pour nous dire "non" ou "ça va être compliqué" // rien ↓ elle ne nous a jamais rappelés ↓ donc on est allés dans une autre école / dans le bourg de [la ville] et là on est tombés sur une personne qui nous a dit qu'il n'y avait aucun problème / il n'y avait que des solutions ↓ (F4, 2016 : 5)

Si aucune réponse n'est donnée, les parents de Sophie ne sont jamais rappelés suite à leur visite où la personne qui les reçoit leur indique qu'il serait *compliqué* d'inscrire Sophie dans l'établissement. Une autre école, proche de leur domicile, mais néanmoins plus éloignée que la première école répond, quant à elle de manière très favorable à leur demande, ce qui révèle le caractère arbitraire des réponses fournies (ou non fournies) aux parents au moment de leur demande de scolarisation en école de proximité et l'absence de justification à donner de la part des établissements.

Ce chapitre, lié au transport pour les enfants sourds, donne à voir différents niveaux de « gestion » administrative et les « tiers » omniprésents que les parents doivent intégrer afin de pouvoir bénéficier ici du remboursement des frais de transport liés à la scolarisation spécifique de leur enfant. Les parents qui tentent de diminuer la présence de tiers (chauffeur de taxi par exemple), n'entre pas dans le cadre pré-établi par les services référents et ne peuvent bénéficier des aides financières délivrées aux parents qui font appel à des professionnels. Cette gestion administrative et la présence de tiers, depuis le dépistage jusqu'à la scolarisation, nécessitent une quantité importante de *notifications, demandes,* et *dossiers* à fournir à la MDPH de manière récurrente par les parents, qui pour certains ne parviennent pas à remplir les conditions attendues.

9.1.7.3 Gestion administrative de la scolarité à travers la MDPH

La MDPH, décrite comme le « lieu unique d'information de service public pour accueillir, informer, orienter et accompagner les personnes handicapées »[431] est présente tout au long du parcours de communication et scolarisation des parents et des enfants. Dans le cadre de la scolarisation, c'est par son biais qu'est attribué l'accompagnement par des AVS, des codeurs LPC, des interprètes LSF notamment. Les parents doivent au préalable monter des dossiers spécifiques, à renouveler chaque année scolaire[432]. Pour la plupart des parents interrogés, cette

[431] http://www.mdph.fr
[432] Cf. chapitre 3.2.1 : "Fonctionnement des MDPH en France", p.128.

charge administrative n'est pas considérée comme importante et est systématiquement accordée :

> F5-1008 : à chaque fois qu'on a demandé quelque chose / on a eu ↓ on a demandé une boucle magnétique / ça a été accordé / on a demandé une AVS on a eu un accord ↓ c'est pareil à chaque fois il y a un argumentaire / il faut construire ↓ il se trouve que c'est une AVS mutualisée qu'on a demandé parce que Elise n'a pas besoin d'être accompagnée sur les apprentissages / c'est plus dans les règles de vie / dans les temps de regroupement / un peu sur le temps périscolaire ↓ cette année ça va beaucoup mieux mais en maternelle beaucoup ↓ elle était un peu perdue donc elle avait besoin d'une AVS et il se trouve qu'il y avait une AVS déjà en place dans la classe / qui n'avait pas besoin d'avoir une attention à cent pour cent sur la petite qui lui était confiée donc du coup / elle était déjà en poste / et du coup on lui a proposé de faire une prise en charge mutualisée ↓ il n'y a pas eu une nouvelle personne à déployer / donc ça facilitait aussi ↓ (F5, 2016 : 22)
>
> F5-1040 : moi je n'ai rien à dire au sujet de la MDPH / on n'a pas eu de difficultés ↓ (F5, 2016 : 22)

Si ces aides son attribuées de manière systématique pour la majorité des parents interrogés, la MDPH peut néanmoins décider de suspendre l'attribution d'un accompagnement lorsqu'il est considéré caduque. Ainsi, la mère de Paul explique que l'accompagnement par une psychologue, mis en place depuis plusieurs années, va être suspendu maintenant qu'il est considéré par la MDPH que *Paul va bien*.

> F7-209 : alors c'est un système administratif et alors on redemande // je ne suis pas très au fait / à la MDPH // toutes ces choses un peu administratives liées au handicap / tous les x temps on fait une demande pour dire que Paul a besoin de // tous les ans ou même / c'est plus que pour un an / donc que les demandes sont faites ↓ et donc à chaque fois // à son passage en primaire avait été évoqué le fait que / est-ce que Paul aura toujours besoin de // et oui ↓ lui il a toujours répondu oui et nous aussi et ça a été un plus énorme ↓ c'était une béquille sur laquelle on pouvait se reposer qui était super super importante ↓ alors il va falloir aussi qu'on fasse le chemin inverse parce qu'ils considèrent eux maintenant que Paul va bien / qu'il n'en a presque plus / c'est vrai qu'il va bien / il ne la voit pas très souvent il doit la voir une fois par mois maintenant / mais il a du mal à se détacher // et encore plus d'elle en particulier ↓ (FHM, 2016 : 6)

Les rendez-vous de Paul auprès de la psychologue qui le suit sont de plus en plus espacés et ont lieu aujourd'hui tous les mois. Sa mère indique qu'effectivement *Paul va bien*, mais explique également qu'il *a du mal à se détacher* et qu'il doit pourtant *faire le chemin inverse*. Ces décisions de suspendre certains accompagnements peuvent se révéler douloureuses pour les enfants et les parents, qui doivent alors suivre la décision qui a été prise par l'administration. Pour d'autres parents, les demandes d'attribution d'aides et d'accompagnement à l'école, loin d'être systématiques, ont pendant longtemps été refusées,

pour des raisons de délais déjà dépassés au moment de la diffusion des demandes d'attribution.

> F10-816 : à la MDPH ils donnent des notifications selon des barèmes et après c'est « débrouillez-vous » ↓ // et l'AVS / elle a dix ans maintenant elle va rentrer en CM2 / on attend toujours l'AVS depuis l'entrée en CP ↓ et ça n'arrivera jamais parce qu'on m'a bien dit cette année encore qu'elle n'en aurait pas ↓ parce que les AVS sont recrutées au mois de mars je crois pour septembre / et que la notification est tombée au mois de juin pour Sarah et au mois de // ça devait être le 25 août pour Anna pour une entrée au premier septembre et donc l'AVS n'avait pas été recrutée et qu'ils n'en recruteraient pas de nouveau et que // c'est « débrouillez-vous » ↓ donc mes filles sont à l'école sans AVS et n'en auront certainement jamais ↓ alors que la notification stipule pour Sarah six heures d'AVS par semaine et pour Anna c'est douze heures ↓ (F10, 2016 : 18)

Sarah, qui entre aujourd'hui au collège, devra effectuer à la rentrée un trajet quotidien de quarante kilomètres pour pouvoir se rendre à l'établissement et rentrer chez elle le soir. Ce trajet sera pris en charge par le Conseil départemental à condition que la demande, qui implique de fournir différents documents dans un délai très court, soit acceptée.

> F10-383 : la demande de taxi du Conseil Général se fait toujours au mois de juin ↓ il faut avoir le dossier MDPH / donc là le dossier MDPH j'ai encore deux papiers à fournir avant de l'envoyer // une fois le dossier MDPH reçu / et donc qui dit qu'ils acceptent que Sarah aille à [nom du collège] / il faut que moi après / avec la notification MDPH / je fasse une demande au Conseil Général pour un transport ↓ et tout ça avant le mois de juin ↓
>
> E : donc rien n'est fixé une fois pour toute ↓
>
> F10 : ah non ↓ jamais / jamais ↓

Le témoignage de Marianne montre la charge importante et la dépendance des parents au montage de dossiers. Ces dossiers sont parfois complexes à remplir et sont déterminants dans la possibilité de scolariser son enfant, par la décision favorable ou non de la prise en charge du transport notamment, ou la présence d'AVS au sein de classe. D'autres parents pointent des décisions plus ou moins arbitraires liées à des philosophies de communication spécifiques :

> F1-720 : quand on voit des réponses comme la MDPH du Morbihan qui dit qu'il n'y a pas besoin d'aide / qu'à partir du moment où il y a un implant / ils ne sont plus considérés comme sourds // on est proches de ça ↓ je sais qu'il y a d'autres MDPH qui répondent ça / jusqu'où ils vont accepter le choix des familles / le choix de ne pas avoir pris la technologie qui permet d'éviter de payer des interprètes ↓ (F1, 2016 : 16)

Ce dernier témoignage questionne sur les possibilités d'accompagnement des enfants sourds de parents sourds, qui pour la plupart font le choix de ne pas implanter leur enfant. L'analyse des entretiens menés auprès des personnes sourdes autour de la thématique de la scolarisation permet de révéler le souvenir d'une scolarisation considérée comme *inadaptée* par certains, et souvent vécue difficilement, à des périodes où l'accessibilité était très peu mise en avant.

9.1.8 La scolarisation à travers le témoignage des personnes sourdes

Deux classes regroupent les formes principales liées à la scolarisation pour les personnes sourdes interrogées, relatives à leur expérience de scolarisation, lorsqu'ils étaient enfants et adolescents. Ces témoignages divergent des propos des parents entendants par le fait qu'il n'est pas question dans les discours des sourds de la gestion administrative et/ou des moyens mis en œuvre pour l'accompagnement des élèves sourds en France, mais plutôt de l'expérience de la scolarisation, pour des élèves sourds qui relatent pour certains le souvenir des instituts pour sourds et pour d'autres le souvenir d'une scolarisation en classes spécialisées.

	Forme	Effectif total	Effectif sous-total	Pourcentage	Chi2
1	fille	38	31	81.58	66.11
2	jour	32	27	84.38	61.00
3	[nom d'un institut]	29	23	79.31	46.10
4	mois	31	24	77.42	45.97
5	petit	67	38	56.72	37.36
6	maman	15	14	93.33	37.35
7	marianne	12	12	100.00	35.92
8	époque	30	21	70.00	32.71
9	âge	20	16	80.00	32.35
10	aller	135	61	45.19	32.25
11	sœur	27	19	70.37	29.85
12	rentrer	12	11	91.67	28.36
13	emmener	9	9	100.00	26.87
14	entreprise	9	9	100.00	26.87
15	viviane	11	10	90.91	25.38
16	chercher	13	11	84.62	24.57
17	possible	15	12	80.00	24.15
18	école	84	40	47.62	24.06

Tableau 37 : Formes du profil de la classe 4 « scolarisation et instituts » - entretiens personnes sourdes

Le tableau des formes du profil de cette classe est difficilement analysable, car associé non seulement à la scolarisation mais plus généralement au *récit de vie* à travers le parcours des personnes interrogées, qui relatent l'expérience de leurs parents à l'annonce de leur surdité, puis l'expérience de leur scolarisation. Pour cette raison, les formes du profil de la première classe que nous présentons classent la forme *école* en dix-huitième position. Nous soulignons que ce classement est effectué selon le test du chi2, et que la forme *école*, présente quatre-vingt-quatre fois au total et quarante fois au sein de cette classe, est, au niveau quantitatif, la plus importante. La forme liée au « *nom d'un institut* » est placée en troisième position et ne concerne que deux personnes sourdes interrogées. Il est associé à la forme *sœur*, qui indique la gestion de l'institut par des sœurs et renvoie également à l'entretien mené auprès de Viviane, qui a une sœur sourde, Isabelle. Le tout premier terme de la classe, *fille*, révèle quant à lui le discours de Madeleine, la mère de Viviane, qui l'a accompagnée tout au long de notre entretien, et qui témoigne de manière importante du parcours difficile de sa fille et de son expérience en tant que mère d'enfant sourd dans les années soixante. Pour cette raison, les formes *Viviane* et *isabelle* sont également présentes de manière importante dans ce classement. Un deuxième tableau fait également référence à la scolarisation et plus largement à la professionnalisation des personnes sourdes interrogées :

	Forme	Effectif total	Effectif sous-total	Pourcentage	Chi2
1	interprète	30	22	73.33	77.54
2	formation	17	15	88.24	68.78
3	surdité	36	23	63.89	65.42
4	télécom	8	8	100.00	43.37
5	appareillée	8	8	100.00	43.37
6	pôle	9	8	88.89	36.81
7	accompagner	18	12	66.67	36.00
8	seul	32	17	53.12	34.96
9	france	19	12	63.16	32.98
10	stage	6	6	100.00	32.47
11	malo	6	6	100.00	32.47
12	sixième	10	8	80.00	31.60
13	anglais	8	7	87.50	31.47
14	note	5	5	100.00	27.03
15	urapeda	5	5	100.00	27.03
16	pontchaillou	5	5	100.00	27.03
17	former	5	5	100.00	27.03
18	ville	9	7	77.78	26.49
19	cours	44	19	43.18	26.22

20	diplôme	7	6	85.71	26.16
21	travailler	45	19	42.22	25.00

Tableau 38 : Formes du profil de la classe 4 « scolarisation et accessibilité » - entretiens personnes sourdes

Dans ce tableau, les formes apparemment strictement liées à la scolarisation telles que *sixième, note, cours, diplôme*, sont répertoriées à partir de la douzième place uniquement. La forme *cours*, qui est placée au dix-neuvième rang selon le test du chi2, est utilisée quarante-quatre fois au total et dix-neuf fois au sein de cette classe, ce qui la place parmi les formes les plus utilisées de la classe. La forme la plus révélatrice est ici *interprète* et regroupe un champ lexical diversifié autour de la scolarisation, mais également de la professionnalisation et de l'accessibilité en société. La *formation*, inscrite dans ce classement, fait davantage référence à la professionnalisation des personnes sourdes à travers des formations professionnelles, qu'à la formation scolaire liée à l'école. Nous retrouvons également dans ce classement la forme *travailler*, qui révèle le croisement des discours autour de la scolarisation à travers les *cours* et de la formation professionnelle par les *diplômes* obtenus.

Ce chapitre faisant usage de deux classements analysés par Iramuteq, nous procédons ici directement à l'analyse des graphiques de similitudes de chaque classe à travers les graphiques par communautés, afin de limiter l'analyse lexicométrique précédant le retour qualitatif aux entretiens.

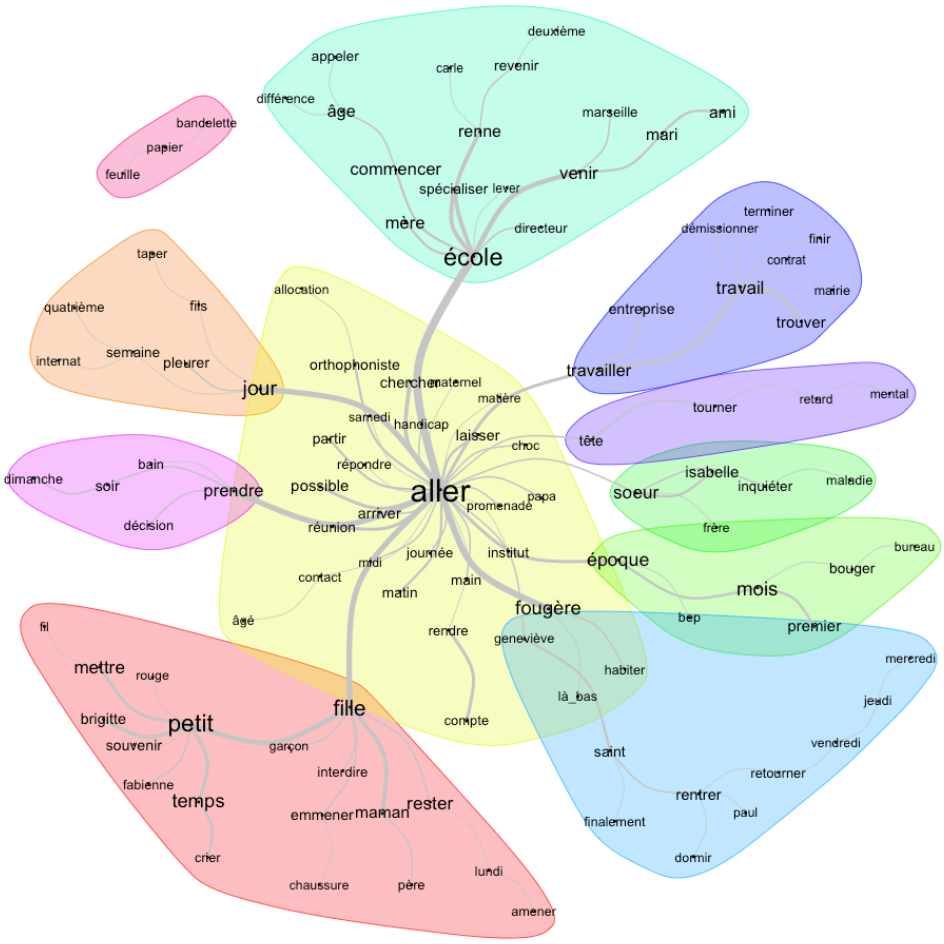


Figure 29 : Analyse des similitudes classe 4 - scolarisation et instituts - entretiens personnes sourdes

Le graphique d'analyse des formes par communauté de la classe 4, relatif au récit de vie des personnes sourdes à travers la scolarisation en institut pour deux personnes interrogées, révèle la présence du verbe *aller*, reliant les différents « halos » à travers cette forme. Au sein de ce « halo » sont représentées la forme liée au « *nom d'un institut pour sourd* » et la forme *institut*, qui donnent une première indication sur les allers-retours des enfants et de leurs parents dans cet institut où tous les élèves étaient à cette période (dans les années soixante), pensionnaires. Autour de ce « halo » gravite notamment le « halo » *travail*, qui concentre les récits liés à la professionnalisation des personnes sourdes interrogées, puisque nous rappelons que la classe 4, liée à ce graphique, fait apparaître non seulement un discours autour de la scolarisation en institut, mais plus généralement, un champ lexical orienté autour du parcours de vie, où les personnes interrogées dévoilent leur parcours scolaire, les diplômes obtenus et leur parcours professionnel. Le croisement de ce graphique d'analyse des similitudes avec le graphique de la classe 5 permet d'associer ce champ lexical au registre de la *formation*, où sont répertoriés cette fois les témoignages de personnes sourdes n'ayant pas été scolarisées en

institut et qui évoquent leur parcours scolaire et professionnel également à travers les *cours* et les *classes* du primaire, du collège et du lycée.

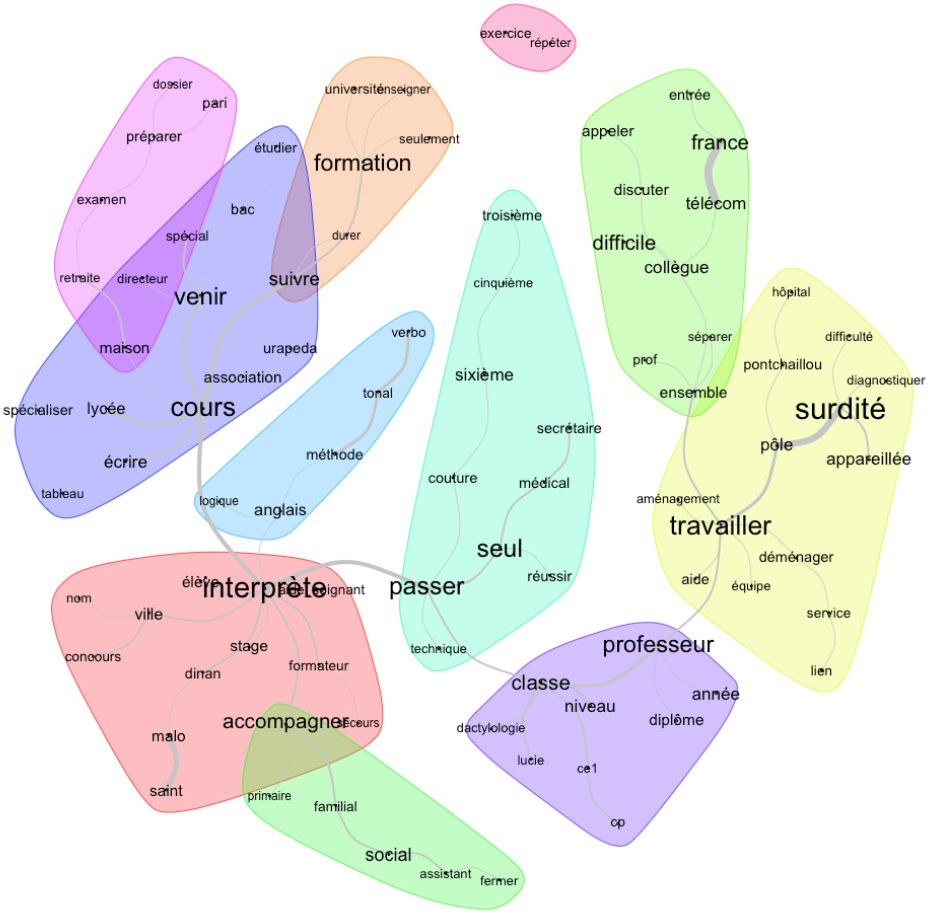


Figure 30 : Analyse des similitudes classe 4 - scolarisation et accessibilité - entretiens personnes sourdes

Ainsi, différents « halos » semblent se regrouper autour du « halo » *interprète*, ce qui révèle un discours orienté cette fois non plus exclusivement autour de la *formation*, mais de l'accessibilité mise en place et de l'*accompagnement*, sans pour autant que ce « halo » soit considéré comme central, puisque les ramifications entre les différents « halos » semblent s'effectuer également à travers le « halo » *cours, passer/seul, classe/professeur* et *travailler/pôle surdité*. Trois grands champs lexicaux sont présents au sein de ce graphique, que nous dégageons pour permettre l'analyse thématique des entretiens : *accessibilité, parcours de scolarisation* et *parcours professionnel*. Nous nous concentrons ici sur l'accessibilité et le parcours scolaire des personnes sourdes interrogées. Le retour aux entretiens permet de croiser les deux classes de la thématique générale et de proposer une analyse qualitative des témoignages des personnes interrogées.

9.1.8.1 L'expérience de la scolarisation en institut pour sourds dans les années soixante

Les instituts pour sourds sont fréquemment décrits comme des lieux symboliques de « l'histoire des sourds », où la langue des signes, encore interdite dans l'enseignement, était utilisée et « modelée » par les élèves entre eux[433]. Dans ce chapitre, quatre témoignages de trois familles se croisent, qui permettent de découvrir l'expérience de la scolarisation pour les élèves sourds, en institut, dans les années soixante. Des parents racontent leur expérience parfois douloureuse, associée au témoignage de personnes sourdes aujourd'hui adultes et à l'époque élèves du même institut. En 1968, Henriette et Paul décident de scolariser leurs deux enfants sourds dans un institut à une heure de chez eux. L'établissement, tenu par des religieuses, est réputé pour la qualité de la rééducation orthophonique à destination des élèves sourds et le couple se rend une première fois à l'institut avant l'inscription :

> F12A-138 : à [linstitut] / on prenait garçons et filles alors évidemment ↓ il n'y a pas eu de problème / on a choisi [cet institut]↓
>
> F12B : et puis la méthode de rééducation nous attirait ↓
>
> F12A : nous convenait ↓
>
> E : c'était du tout oral ↑
>
> F12A : oui / enfin il faut quand dire qu'on a été un petit peu truandés quand même ↓ la première fois qu'on s'est présentés à [l'institut] / la religieuse nous amène un petit garçon / qui était là depuis quinze jours je crois / et puis elle lui dit / elle l'appelle par son prénom / il la regarde et elle lui dit « quel temps fait-il aujourd'hui » ↑ « il fait beau / il y a du soleil » ↓ je dis « au bout de quinze jours » ↓ alors là on était // on se disait « pourvu que ce soit pareil pour nous » ↓
>
> F12B : elle avait oublié qu'il y avait différents degrés de surdité ↓
>
> F12A : alors elle nous a amené d'autres enfants / et en fait j'ai su après qu'ils n'étaient que demi-sourds alors évidemment ↓
>
> F12B : parce qu'entre le frère et la sœur / la sœur est sourde profonde / alors que le frère //
>
> F12A : les deux sont sourds profonds ↓ il est sourd profond Jacques ↓ mais pas au même degré ↓ (F12, 2016 : 4)

Henriette, qui se dit *truandée*, apprend après avoir inscrit ses enfants, que les enfants qui leur ont été présentés comme des témoignages de la réussite de la rééducation orthophonique, sont

[433] Cf. chapitre 1.1.2 : "Les instituts pour sourds : symboles de la restriction de la langue dans l'enseignement", p.34.

en fait des élèves malentendants qui possèdent des restes auditifs plus ou moins importants. Ce premier rapport avec une direction, qui déguise le caractère aléatoire des bénéfices de la rééducation orthophonique pour les élèves sourds, instaure un climat particulier pour les parents qui inscrivent leur enfant au sein de l'institut. Madeleine, dont la fille Viviane a été scolarisée dans le même institut en 1964, relate au fil de notre entretien différentes expériences douloureuses. Viviane avait quatre ans quand elle part en pension complète à la semaine à l'institut. Les sœurs lui retirent alors son *doudou :*

> PSM-152 : quand elle est partie à [l'institut] à quatre ans / elle avait un doudou comme tous les enfants ↓ elle c'était une couche / un tissu qu'elle suçait ↓ elle avait toujours besoin de ça et donc on lui avait donné son doudou ↓ on en avait mis plusieurs parce que quand il était mouillé on le changeait ↓ on avait dit à la sœur que ça la rassurait et la première chose qu'elles ont fait en arrivant le soir / elles ont pris le doudou et l'ont mis en haut de l'armoire pour ne pas qu'elle le prenne ↓ elle était complètement perdue parce qu'elle n'avait plus son doudou ↓ (PSVM, 2016 : 4)

Ces décisions des religieuses sont vécues comme une violence par Madeleine et provoquent une anxiété importante pour Viviane qui est *complètement perdue* et qui commence alors à se ronger les ongles :

> PSV-157 : je me rongeais les ongles des mains et des pieds après ↓
>
> E : et c'est arrivé à Fougères ↓ avant vous ne vous rongiez pas les ongles ↓
>
> PSM : non avant elle avait son doudou ↓
>
> PSV : c'était pour remplacer comme je n'avais plus mon doudou ↓ (PSVM, 2016 : 4)

Les enfants entrent à cette époque aux alentours de trois ou quatre ans en pension à l'internat, et en sortent pour beaucoup après vingt ans. La durée de pensionnat et les relations qui se tissent entre élèves, expliquent notamment que les instituts soient considérés pour beaucoup de sourds y ayant été scolarisés comme faisant partie de l'« histoire Sourde ». Les élèves retrouvent leur famille le temps de weekends, raccourcis par les trajets entre l'institut et le domicile. Bertrand évoque la durée de sa scolarisation en institut avec un certain détachement amusé lors de notre entretien :

> PSB-27 : c'était un internat donc j'y dormais pendant une semaine et je rentrais pour les week-ends ↓ je rentrais le vendredi soir dans ma famille et le dimanche matin je prenais le train pour retourner à [l'institut] ↓ c'était en 1973 j'avais donc trois ans ↓ et j'y suis resté jusqu'à vingt ans / je suis resté au même endroit pendant 18 ans [rires] ↓ (PSB, 2016 : 1)

S'il n'évoque pas la difficulté éventuelle que pouvait représenter l'éloignement avec sa famille, les parents de Viviane se sont eux vu refuser le droit de ramener leur fille à la maison chaque soir, alors qu'ils avaient, au départ, pensé déménager dans la ville de l'institut pour pouvoir *prendre leur fille avec eux tous les soirs* :

> PSM-52 : nous on voulait habiter à [nom de la ville] pour pouvoir prendre notre fille avec nous tous les soirs mais ça aussi c'était interdit / c'était le pensionnat uniquement ↓ il n'y avait pas le choix / c'était comme ça ↓ il y avait même des gens de [cette ville] qui étaient garagistes et qui avaient deux enfants sourds / leurs enfants étaient pensionnaires à [l'institut] ↓ (PSVM, 2016 : 2)

À cette interdiction s'ajoutent d'autres *interdits* en terme d'horaires notamment, que Madeleine souligne avec émotion lors de notre entretien :

> PSM-162 : c'était des choses qu'on n'acceptait pas ↓ moi je les amenais le lundi matin / normalement il aurait fallu les amener le dimanche soir ↓ on se disait « on ne va quand même pas les laisser le dimanche soir » ↑
>
> E. : vous les récupériez le samedi soir et les rameniez le dimanche soir ↑
>
> PSM. : oui c'était ça ↓ nous on avait dit non on les amènera le lundi matin ↓ (PSVM, 2016 : 4)

Chaque demande considérée comme extra-ordinaire semble constituer un obstacle à franchir pour les parents de Viviane. De plus en plus de *petites choses* s'accumulent, qui semblent révéler une direction extrêmement opaque, visiblement maltraitante envers les enfants, comme le révèle le témoignage de Madeleine, et totalement opposée à ce que les parents puissent voir leur enfant durant la semaine. Madeleine s'insurge contre cette politique menée par les religieuses qu'elle assimile à un régime pénitentiaire :

> PSM-56: il y avait aussi l'uniforme alors moi j'ai commencé à me rebeller – je lui ai fait un uniforme bleu marine au lieu d'un uniforme gris ↓ je lui ai fait des petites choses grises avec du rouge enfin bref – déjà on s'est pris un peu la tête ↓ et puis mon mari travaillait – il avait un secteur qui s'étendait de [nom des villes] donc il passait à [nom de la ville de l'institut] pratiquement tous les deux jours ↓ il voulait aller voir sa fille et ça dérangeait – ils ne voulaient pas non plus ↓ une autre fois elle venait de rentrer à l'école et elle avait besoin de chaussures alors mon mari m'avait emmenée avec lui ↓ on s'était dit que le jeudi ils faisaient la promenade – c'était le jeudi à l'époque ce n'était pas le mercredi – il n'y avait donc pas d'école ↓ nous on est allés et puis on est arrivés là-bas en disant qu'on allait prendre notre fille pour aller lui acheter des chaussures ↓ on nous a répondu « ce n'est pas possible – c'est interdit et de toute façon elles sont parties en promenade – il n'est pas question de l'emmener » ↓ on a répondu « mais elle n'est en prison quand même » ↓ on est partis on s'est dit qu'on allait bien les trouver à la promenade et effectivement on a vu tout le petit groupe en promenade – la nôtre qui était habillée en gris ou plutôt en bleu marine comme tout le

monde – avec son petit bonnet rouge ↓ on s'est arrêtés et on a dit à la sœur – on prend notre fille ↓ ça a été le bouclier mais tant pis on l'a emmenée on a acheté ses chaussures on l'a ramenée ↓ (PSVM, 2016 : 2)

Les parents de Viviane s'opposent à ce *bouclier* que constituent les religieuses en charge de l'institut et partent avec leur fille, le temps d'un après-midi où elle n'a pas école. Tous ces interdits brandis par la direction sont une souffrance encore visible pour Madeleine qui contient ses larmes pendant l'entretien. Viviane évoque quant à elle son quotidien vécu *dans la peur* à l'institut, et plus particulièrement la rééducation orthophonique éprouvante où *les mêmes exercices* étaient constamment répétés et réprimandés physiquement lorsque les élèves se trompaient :

PSV-167 : j'avais toujours peur à [l'institut] ↓ tout était interdit ↓

E : est-ce que vous appreniez à lire écrire ↑

PSV : oui ↓ alors il y avait un grand miroir et les sœurs nous faisaient répéter les sons ↓ par exemple le « ppp » / on soufflait sur une feuille en faisant ce son et la feuille bougeait ↓ on faisait ces exercices pendant des heures ↓ pour l'écriture on traçait de grandes lignes au tableau et on s'entraînait à former les lettres ↓ c'était toujours très soigné ↓

PSM : ça n'avançait pas ↓ il n'y avait pas de suivi ↓

PSV : si on se trompait ou qu'on n'écrivait pas assez bien / on se fait taper ↓ et on répétait toujours les mêmes exercices ↓ (PSVM, 2016 : 5)

Cette méthode de rééducation est décrite comme *très difficile* pour Viviane, qui est sourde profonde et n'a aucun reste auditif. Viviane est appareillée mais l'appareil, qui à l'époque n'est *pas au point* selon sa mère, *siffle tout le temps*, ne donne aucun résultat et la *fatigue énormément*.

PSV-223 : c'était ça la méthode verbo-tonale / je ne supportais pas cette méthode ↓ c'était très difficile je devais faire des sons ↓

PSM : ceux qui avaient quelques restes ils pouvaient moduler beaucoup mieux leur langage mais ceux qui n'avaient pas de restes du tout il n'y avait rien à faire ↓ on les a appareillés ↓ ils avaient des appareils avec un petit boîtier sur la poitrine ↓ ça les fatiguait ça sifflait tout le temps ↓ ce n'était pas au point ↓ elles-mêmes ça les fatiguait parce qu'en fait les gens s'imaginent beaucoup encore qu'il suffit de mettre des appareils / il suffit de mettre des implants mais ce n'est pas vrai ↓

PSV : je ne comprenais pas ma voix / j'entendais des bruits avec le casque ↓ c'était extrêmement fatigant ↓ (PSVM, 2016 : 6)

Madeleine rappelle ici la rééducation orthophonique importante que nécessitent l'appareillage et l'implantation, qui lui semble encore peu réalisé par les parents qui font le choix de l'implantation. Bertrand, qui est entré dans ce même institut presque dix ans après Viviane, évoque lui aussi la *difficulté* des exercices, qui demandaient aux élèves des *efforts* considérables. Les religieuses sont qualifiées de *très strictes* et *pas du tout patientes*. Il ne relate pas dans son témoignage le fait que les sœurs *tapaient* les élèves lorsqu'ils se trompaient, comment l'explique Catherine, mais indique qu'elles se *fâchaient* et rappelle lui aussi la répétition *pendant très longtemps* des exercices :

> PSB-64 : c'était dur quand même ↓ les exercices pour parler étaient difficiles et les sœurs étaient très strictes ↓ ça nous demandait beaucoup d'effort / elles n'étaient pas du tout patientes ↓ on répétait les mêmes exercices pendant très longtemps et elles se fâchaient quand on ne réussissait pas ↓ (PSB, 2016 : 2)

Concernant la langue des signes, Bertrand explique que les élèves communiquaient entre eux en signes et en *mimes*, sans que ces signes ne correspondent à la langue des signes. La langue des signes n'est pas connue à cette époque par Bertrand, qui observe pourtant certains professeurs l'utiliser *un tout petit peu pour se faire comprendre* quelques années avant son départ de l'institut :

> PSB-68 : avec les autres enfants on signait mais ce n'était pas du tout de la langue des signes française / ça n'existait pas pour nous ↓ c'était des mimes ↓ quand j'ai eu vingt ans j'ai commencé à voir de la langue des signes mais avant on était entre nous / on ne connaissait pas la langue des signes ↓ avec certains professeurs on voyait un tout petit peu de signes parce qu'ils les utilisaient pour se faire comprendre / mais c'était vraiment très peu et on était tellement habitués à fonctionner avec l'oral ↓ c'est pour ça que j'ai l'habitude d'utiliser ma voix ↓ (PSB, 2016 : 2)

> PSB-39 : jusqu'à mes 17-18ans les signes étaient complètement interdits / et puis ensuite ils étaient disons tolérés mais c'était très peu ↓ ça dépendait des professeurs / certains toléraient d'autres pas du tout ↓ (PSB, 2016 : 1)

Quand Bertrand quitte l'institut, en 1991, la langue des signes prend un essor timide au sein de l'institut et commence à se développer et à être rendue visible en France grâce aux manifestations du « Réveil Sourd », qui amorcera les avancées de ces dernières années en termes de législation et d'accessibilité pour les personnes sourdes[434]. En ce qui concerne la scolarisation, l'ouverture des premières classes bilingues et la création récente des PEJS[435] a permis de développer l'enseignement en langue des signes pour les élèves sourds qui font le

[434] Cf. chapitre 1.3 : "Le réveil sourd en France", p.47.
[435] Cf. chapitre 5.1.4 : "Le pôle d'enseignement pour les jeunes sourds (PEJS)", p.187.

choix d'une scolarité bilingue. Cette ouverture à la langue des signes dans l'enseignement est considérée, pour la plupart des personnes interrogées, comme le parcours le plus adapté à la scolarisation des élèves sourds.

9.1.8.2 L'accessibilité par la langue des signes dans la scolarisation

En matière de scolarisation, la première préconisation formulée par Bertrand repose sur le *regroupement* des élèves sourds. Le regroupement permet aux élèves de ne pas se sentir isolés et à l'enseignant de pouvoir s'adapter aux élèves.

> PSB-124 : il faut que les enfants soient regroupés / pas isolés ↓
>
> E : qu'ils soient uniquement entre sourds ↓
>
> PSB : oui / il faut que la pédagogie du professeur puisse s'adapter aux élèves sourds ↓ (PSB, 2016 : 4)

Cette nécessité d'un regroupement des élèves sourds est partagée par Laura qui témoigne de son parcours et du soulagement qu'elle a ressenti lorsqu'elle a pu être scolarisée dans une classe avec d'autres élèves sourds :

> PSL-6 : j'ai terminé / ma classe de CP / oui c'est ça et je suis passée en CE1 ↓ CE1 avec les sourds // oh c'était bien ↓ c'était vraiment vraiment // bien [marque un arrêt pour accentuer] ↓
>
> E : en CP tu sentais que t'étais //
>
> PSL : [signe la gêne] / je n'étais pas à l'aise / je n'étais pas bien ↓ je n'avais pas ma place là / ce n'était pas ma place ↓ la professeure / j'avais l'impression qu'elle s'en foutait de moi ↓ moi j'avais besoin d'une personne que pour moi ↓ j'étais trop petite / ce n'était pas possible ↓ il y avait trop d'enfants dans la classe ↓ et là // en CE1 /// [rires] le bonheur ↓ (PSL, 2016 : 2)

La seconde préconisation que Bertrand formule concerne la langue de scolarisation qui doit selon lui privilégier le français oral pour accéder à l'écrit. La langue des signes est considérée comme devant être présente dans la scolarisation des élèves sourds, mais associée à l'oral dans le cadre de l'accès à l'écriture, sous peine de confusions pour les élèves.

> PSB-127 : il faut utiliser aussi le français oral pour accéder à l'écrit parce que la langue des signes condense souvent les phrases ↓ il faut calquer sur l'oral / je ne suis pas sûr que ce soit une bonne idée de n'utiliser que la langue des signes ↓ si on utilise que la LSF / on mélange tout pour l'écrit ↓ l'ordre des mots n'est pas le même / on résume les phrases il manque des mots et la phrase n'est pas correcte ↓ (PSB, 2016 : 4).

Laura partage également cet avis concernant ce *mélange* des mots en langue des signes, mais considère le français signé comme plus adapté pour accompagner les élèves sourds dans l'accès à l'écrit.

> PSL-13 : le français signé c'est mieux ↓ pour moi c'est mieux parce que ça aide pour les phrases ↓ ça aide pour faire de belles phrases ↓ beaucoup de sourds signent mais je ne sais pas si tu as remarqué / la langue des signes ce ne sont que des mots / et les mots sont mélangés ↓ du coup pour les sourds / les phrases c'est compliqué ↓ parfois ils ne savent pas ce que veulent dire certains mots ↓ le français c'est le français signé ↓(PSL, 2016 : 9)

Le français signé permettrait de faire de *belles phrases*, ce qu'empêcherait, selon Laura, la langue des signes, qui semble dans ce témoignage n'être qu'une succession de *mots*. Ces *mots mélangés* le sont en référence à la langue française où ces derniers semblent s'ordonner pour faire de *belles phrases*. Corentin donne un avis plus général sur la langue de scolarisation la plus adaptée au parcours des élèves sourds. Sans focaliser sur l'accès à l'écrit, il considère la langue des signes comme prioritaire dans le cursus de l'école maternelle et primaire *pour rendre accessible les choses*. Le collège permettrait de rencontrer des élèves entendants, en inclusion, afin de pouvoir développer l'oral et de prendre l'habitude de ne pas être qu'entre élèves sourds. Pour Corentin, l'échange culturel entre sourds et entendants est important. Finalement, le lycée permettrait à l'élève de *choisir* l'orientation dans laquelle il se sent la plus à l'aise.

> PSC-267 : moi je préfère la langue des signes parce que ça permet d'être plus à l'aise pour comprendre ce qu'on nous enseigne ↓ par exemple du début de l'école jusqu'au collège à peu près / plus la langue des signes ↓ et puis au collège une intégration pour apporter les deux ↓ je crois qu'il faut pouvoir échanger sur les différentes cultures ↓ (PSC, 2016 : 5)

> PSC-275 : on peut utiliser l'oral mais il faut prendre l'habitude de communiquer en langue des signes ↓ cette langue est importante parce qu'elle permet de rendre accessible les choses ↓ je crois que c'est bien d'avoir des temps avec les autres enfants pour l'oral et pour être avec eux / mais je pense que dans la classe au départ il faut que les enseignements soient faits en langue des signes ↓ juste dans le groupe de la classe ↓ au collège par contre c'est important qu'ils soient avec les autres élèves et qu'ils puissent communiquer avec eux pour qu'ils prennent l'habitude de ne pas être qu'entre eux dans leur monde des signes ↓ c'est vraiment important / il ne faut pas qu'ils s'isolent mais que le lien se crée entre le monde de l'oral et celui des signes ↓ c'est une richesse de pouvoir être dans les deux mondes / il ne faut pas se focaliser que sur le monde des signes ↓ si ce lien se brise ou qu'il ne se crée pas / ça peut engendrer des confusions dans l'identité et des problèmes personnels importants ↓ c'est un risque et c'est pour ça que je dis que petit il faut la langue des signes / au collège les deux pour

qu'après / une fois au lycée on puisse choisir où on veut aller ↓ chacun peut faire ce choix ↓ (PSC, 2016 : 6)

Ces témoignages reflètent à eux seuls une diversité de possibilités de communication, de pédagogie et plus généralement de scolarisation. Il apparaît que si les personnes interrogées ont des avis qui divergent les uns des autres, la langue des signes est partagée par tous comme le socle fondamental de l'enseignement aux élèves sourds. L'oral est associé à l'accès à la forme écrite du français et au partage culturel avec les entendants, mais constitue un moyen de communication ponctuel dans l'enseignement. Son usage doit pour Corentin être limité, car il génère une *fatigue* importante pour les élèves qui doivent alors *lire sur les lèvres*.

PSC-180 : si on impose directement l'école où il faut oraliser / je ne pense pas que ça puisse bien marcher ↓ c'est difficile ↓

E : pourquoi ↑

PSC : parce qu'on fatigue vite ↓ en bts j'ai passé un mois sans interprète / tous les soirs j'étais épuisé ↓ pendant sept heures je ne faisais qu'essayer de comprendre ce que le professeur disait en lisant sur ses lèvres ↓ c'est beaucoup trop fatiguant ↓ je ne pourrais plus le faire ↓ (PSC, 2016 : 4)

Pourtant, pour Bertrand, si la langue des signes doit être utilisée dans le parcours de scolarisation, il est préférable que l'enseignant soit entendant *pour la qualité du cours et sa technicité*.

PSB : […] le professeur entendant peut adapter la pédagogie aux enfants sourds ↓ il peut donner toutes les informations ↓ pour les petits ça ne pose pas de problème mais pour les plus grands je ne suis pas sûr ↓ toi à l'université par exemple / il y a tellement de choses / d'informations que je pense que c'est mieux si le professeur est entendant ↓ pour la pédagogie / la qualité du cours et sa technicité ↓ (PSB, 2016 : 4)

Il nous semble que ce témoignage de Bertrand révèle moins le fait que les enseignants sourds ne peuvent dispenser un cours de qualité, que le manque d'enseignants sourds formés actuellement dans l'enseignement supérieur et le vocabulaire spécifique à certains domaines scientifiques, ayant encore peu d'équivalent en langue des signes, bien que ces équivalences soient de plus en plus développées actuellement en France par la présence plus importante d'étudiants sourds dans l'enseignement supérieur.

9.2 Retour sur les points centraux des analyses

Les analyses menées auprès de parents entendants et de personnes sourdes adultes ont permis de confronter des regards souvent opposés dans les discours à propos de la surdité. Les

parents sont en effet parfois décrits comme des parents refusant d'apprendre la langue des signes (HOLCOMB, 2016), pourtant considérée comme la langue *naturelle* de leur enfant : « 90 à 95 % des enfants sourds en effet naissent en milieu entendant, c'est-à-dire dans un environnement linguistique auquel ils n'ont aucun accès naturel : si la LS [langue des signes signes] est leur « langue naturelle », au sens où elle est la seule qu'ils puissent s'approprier pleinement à un rythme équivalent à celui auquel l'enfant entendant s'approprie sa langue, elle n'est ainsi qu'exceptionnellement leur langue maternelle » (GARCIA, DERYCKE 2010 : 12). Si nous partageons cette affirmation sur la place que peut constituer la langue des signes pour les enfants, il nous semble important de comprendre les mécanismes en œuvre dans les « choix » effectués par les parents en terme de communication avec et pour leur enfant sourd. Delamotte-Legrand et Sabria (2006) rappellent la nécessité d'un choix correpondant à un principe de préférence et non à une contrainte, qui s'effectue selon trois critères principaux pour les parents entendants (LHERICEL, 2006) : le besoin, l'utilité et la nécessité de pouvoir communiquer avec son enfant dans une langue commune à la famille. Ces éléments interviennent très vite après un parcours de dépistage et un diagnostic vécu difficilement par les parents interrogés. L'anxiété liée à l'attente après un premier dépistage systématique (JOHN, 2011 : 117) est relatée par la plupart des parents, qui expriment un manque d'accompagnement vécu dans cette transition entre le dépistage de surdité en maternité (MADILLO-BERNARD, 2007) et les résultats définitifs posant un diagnostic de surdité. Différentes études attestent du « traumatisme » que représente l'annonce d'un handicap (SAUSSE, 1996 ; SORIANO, 2011 ; ZINSCHITZ, 2007) et préconisent un accompagnement et un soutien important des parents tout au long de ce parcours de dépistage et d'annonce. Cet accompagnement, dont la mesure n'est pas toujours prise par les professionnels (DE COMPIÈGNE, 2014), nécessite une formation spécifique de ceux qui annoncent la surdité et soutiennent les parents lors de cette annonce. L'existence d'un lieu dédié peut également permettre de décentraliser l'information à propos des « choix » de communication, à la suite d'une annonce par les médecins.

9.2.1 L'annonce et l'information : L'importance d'un lieu à part

Les entretiens menés auprès des parents ont permis d'identifier une hiérarchie dans l'information apportée au moment de l'annonce de la surdité de leur enfant. Le dépistage et le diagnostic étant effectués en maternité, l'annonce est généralement suivie d'informations apportées en premier lieu par les équipes médicales. Si ces dernières informent sur l'existence de la langue des signes et son rôle éventuel, orientent l'information principalement (presque

exclusivement) sur l'implantation cochléaire et donc inévitablement sur la nécessité d'une rééducation auditive et orthophonique intense[436]. Cette hiérarchie biaise d'autant plus l'accès à la diversité des moyens de communciation possibles, que l'information est apportée à des parents encore sous le choc de l'annonce de la surdité de leur enfant[437]. Dubreuil (2006) rappelle la nécessité de s'associer au projet des familles, plutôt que de les impliquer dans un projet individuel prédéfini. Deux propositions nous semblent possibles. La première concerne la distinction de « temps » dédiés en premier lieu à l'annonce de la surdité. Les témoignages révèlent les expériences douloureuses des parents, qui après passé plusieurs jours (parfois plusieurs semaines) dans l'attente suite à un dépistage de surdité « non concluant », disent recevoir l'annonce de la surdité de manière expéditive et sans aucun accompagnement[437]. Les parents expliquent néanmoins pour la plupart avoir reçu un soutien important de la part des structures médico-sociales qui accompagnent par la suite les parents dans le parcours de communication et de scolarisation de leur enfant, bien que certains expliquent avoir dû se confronter au refus de la structure référente de développer un accompagnement par la LPC dans la scolarisation de leur enfant et avoir dû changer d'organisme référent. Ces différents éléments témoignent de la nécessité de distinguer l'annonce, qui implique un accompagnement spécifique des familles et ne doit pas être le lieu d'une information sur les moyens de communication possibles, puis l'information qui constitue un temps à part, devant se structurer autour des différents parcours de communication et non autour d'une orientation linguistique privilégiée. Un entretien mené auprès de Melissa, responsable de l'organisme *Provincial Deaf and Hard of Hearing services*, un service gouvernemental qui accompagne les parents et les enfants sourds à Vancouver (Canada), offre des pistes d'évolution pour un accès complet à l'information pour les parents.

> VA1-95: if a child is identified with whatever hearing level / then they immediately refer to a program called *Guide by your side* ↓ I think the US has that program as well ↓ I think *Hands and voices* is the bigger body of that group ↓ and they also have in that Guide by your side / deaf and hard of hearing mentors for families ↓ so a family who's just found out that their infant was deaf / can be connected if they so choose to both a Guide by your side and a deaf or hard of hearing mentor as well ↓ (VA1, 2016: 3)

Le programme *Guide by your side*, mis en place par l'organisme *Hands and Voices*, est implanté aux États-Unis et au Canada, et propose une information qualifiée de « neutre » et « objective » par des parents d'enfants sourds.

---

[436] Cf. chapitre 9.1.3.1 : "La « non neutralité » de l'information aux parents", p.331.
[437] Cf. chapitre 9.1.1.3 : "Urgence d'un diagnostic et « médicalisation » du rapport parent-enfant", p.309.

> Who are we? We are parents of ASL signers, cued speech users.... parents of kids with cochlear implants or total communicators... we are people who have common interests connected through the community of deafness. Hands & Voices is a safe place to explore options, get unemotional support (although we can be emotional about it!), learn from one another and share what we have in common.
>
> "Somehow parents connecting to other parents provides an element of credibility; there's a level of 'knowing & feeling' that only a parent experiences. And parents, especially parents of babies newly identified with deafness or hearing loss, need a way to connect like this without being wary of a sponsoring agenda from a service provider."
>
> Hands & Voices is a non-profit, parent-driven organization dedicated to supporting families of children who are deaf or hard of hearing. We are non-biased about communication methodologies and believe that families can make the best choices for their child if they have access to good information and support. Our membership includes families who communicate manually and/or orally. From American Sign Language to cochlear implants, our organization represents people from all different approaches to, and experiences with, deafness or hearing loss[438].

Le service *guide by your side* propose un accompagnement par des parents d'enfants sourds et constitue le premier service vers lequel les parents qui apprennent la surdité de leur enfant sont orientés, afin d'éviter les biais d'une information « pro-implant » ou « pro-langue des signes » et de centraliser les différentes possibilités pour les parents. En Colombie Britannique, comme dans plusieurs états des États-Unis, ce service est le premier relais de l'information aux parents. Un tel modèle nous semble intéressant à développer en France, afin d'offrir un cadre structuré et centralisé d'informations pour les parents qui apprennent la surdité de leur enfant. Si le qualificatif « neutre » nous semble délicat à employer, un service indépendant offrant une information que nous qualifions de complète au regard de la diversité des possibilités de communication devrait selon nous être développé afin de limiter les biais d'une information difficile à obtenir par les parents et donnée par des organismes ayant des

[438] Je traduis : « Qui sommes-nous ? Des parents d'enfants communiquant en ASL, par la LPC... des parents d'enfants implantés ou pratiquant la communication totale... nous avons des intérêts communs liés à la communauté de la surdité. Hands & Voices est un lieu sûr qui vous permet d'explorer les options, d'obtenir un soutien dénué d'émotion (bien que nous puissions être émotifs à ce sujet!), d'apprendre les uns des autres et de partager ce que nous avons en commun. D'une manière ou d'une autre, la rencontre entre parents apporte une crédibilité, grâce à une connaissance et un ressenti que seul un parent peut éprouver. Cette crédibilité permet aux parents et particulièrement les parents de bébés dépistés sourds ou malentendants à la naissance de ne pas avoir à se méfier d'une information orientée par un prestataire. Hands & Voices est une organisation à but non lucratif, dirigée par des parents, qui se consacre au soutien des familles d'enfants sourds ou malentendants. Nous apportons une information objective sur les méthodes de communication et croyons que les familles peuvent faire les meilleurs choix pour leur enfant si elles ont accès à une information et à un soutien de qualité. L'organisation comprend des familles qui communiquent en signes et / ou oralement. De l'American Sign Language aux implants cochléaires, notre organisation représente des personnes issues de différentes approches et expériences de la surdité ou de la perte auditive ».
http://www.handsandvoices.org/about/index.htm

positionnements linguistiques spécifiques. Le choix aujourd'hui presque systématique de l'implant cochléaire par les parents et d'une communication orale-vocale s'accompagne néanmoins pour tous les parents interrogés de modalités associées, mais plus rarement de la langue des signes, considérée comme une langue difficilement appréhendable[439].

9.2.1 La langue : Ouvrir le « monde sourd » aux parents entendants

Les analyses ont ainsi permis de révéler que pour tous les parents interrogés, l'orientation vers l'implant cochléaire est toujours associée à d'autres pratiques langagières (MILLET, ESTÈVE, 2010) et n'est jamais synonyme d'une communication exclusivement orale-vocale, du moins pendant les premières années du parcours de communication. Tous les parents interrogés expliquent avoir recours majoritairement à la LPC, et ponctuellement aux signes[440], ce qui révèle les besoins de communication des très jeunes enfants et l'utilité du recours aux signes dans ce cadre mis en lumière notamment par les travaux de Schlesinger et Meadow (1972). Des périodes ont été distinguées dans l'utilisation de ces différentes modalités associées à l'oral-vocal : la langue des signes et plus particulièrement les signes (bébés-signes ; français signé) sont fréquemment évoqués par les parents dans les premières années de communication, le temps que les réglages de l'implant permettent le développement de la langue orale-vocale. La LPC prend ensuite le relais et vient appuyer la communication vocale[441]. Les enfants sont donc, dans leur parcours de communciation, toujours confrontés à des pratiques langagières gestuelles associées à l'oral-vocal, ce qui révèle une volonté des parents de s'engager pleinement dans la communication avec leur enfant, en lui donnant toutes les possibilités de communication qu'ils sont en mesure de lui offrir. La langue des signes ne fait que rarement partie de ce schéma de communication. Elle est décrite comme une langue à part entière, difficile d'accès pour les parents, qui ne leur permet pas, contrairement à l'utilisation de la LPC, d'exprimer tout ce qu'ils veulent. Il nous semble que les réticences liées à la pratique de la langue des signes concernent ainsi plus la maîtrise de la langue que les parents ne seraient pas en mesure d'atteindre, qu'une absence d'intérêt pour la langue. Ces derniers décrivent la LPC comme un code, facile à apprendre, n'impliquant pas un investissement aussi considérable que l'apprentissage de la langue des signes, qui nécessiterait en plus de son apprentissage, de rencontrer des sourds afin de développer la

[439] Cf. chapitre 9.1.5.1 : "« La langue des signes est une vraie langue » : difficultés d'accès pour les parents entendants", p.362.
[440] Cf. chapitre 9.1.5.5 : "Le code plutôt que la langue des signes pour accompagner l'oral-vocal", p.378.
[441] Cf. chapitre 9.1.5.4 : "Hiérarchie des modalités : « moments particuliers » et lieux de communication dédiés", p.376.

communication en langue des signes. Les seuls contacts évoqués par certains parents avec des sourds sont décrits comme des violences où ces derniers disent s'être sentis jugés dans leurs choix de communication et considérés non légitimes dans leur place de parents entendant d'enfant sourd[442]. Ces aspects semblent éloigner la possibilité d'un choix de la langue des signes dans la communication par les parents.

Les personnes sourdes interrogées distinguent une catégorie de sourds, qualifiés « d'extrêmes », qui seraient à l'origine des représentations négatives autour de la surdité[443]. Le développement de cette catégorie par les sourds eux-mêmes renvoie aux violences décrites par les parents lors des tentatives de rencontres et d'échanges. L'extrémisme de certains sourds, dont les positions décrites comme « radicales » traduisent la crainte d'une perte de la langue des signes et de la culture Sourde, liée au choix quasiment systématique de l'implantation cochléaire par les parents entendants, fragilise selon les personnes interrogées les possibilités de rencontres entre les parents entendants et les sourds et donne une image négative des sourds. Cette « mauvaise image » renforce l'idée d'une communauté à part, « ghettoïsée » selon les termes employés par certaines personnes interrogées. L'expression « monde sourd », opposée au « monde entendant » vient alimenter selon certains cette « ghettoïsation » et exclut d'emblée les entendants qui souhaiteraient entrer dans ce « monde » et donc les parents entendants, qui constituent pourtant 90 à 95% des situations familiales où les enfants sourds naissent. Corentin propose de remplacer ce « monde sourd » par le « monde des signes » afin de supprimer une catégorisation qu'il décrit comme étant « raciste » envers les entendants et de permettre l'ouverture à toutes les personnes qui connaissent la langue des signes, entendants ou sourds. Ce déplacement vers la maîtrise de la langue plutôt que la focalisation sur le fait d'être sourd ou entendant pourrait ouvrir des possibilités de rencontres entre parents entendants et sourds par l'inclusion des parents dans un « monde » duquel ils ne seraient pas par essence exclus. Par cette ouverture, les parents pourraient envisager d'intégrer dans les parcours de communication avec leur enfant, la possibilité de la langue des signes, alors considérée comme une langue qui leur est « autorisée ». Le mythe du bilinguisme « parfait » (CANUT, 2010 ; MUGNIER, 2016), que nous avons développé au chapitre « Contrer l'implicite de performance : le plurilinguisme n'est pas la domination de la langue »[444] et qui se révèle être un frein considérable dans une réflexion

[442] Cf. chapitre 2.2.1.1 : "Le paradoxe de la culture Sourde : l'exclusion des parents entendants", p.73.
[443] Cf. chapitre 9.1.2.3 : "Les « faux-sourds » : combattre les extrémismes pour s'ouvrir aux mondes", p.325.
[444] Cf Chapitre 2.3.2.1 : "Contrer l'implicite de performance : le plurilinguisme n'est pas la domination de la langue", p.96.

sur la possibilité d'intégrer cette langue de communication au parcours des familles, doit également être déconstruit. Les parents doivent pouvoir envisager l'apprentissage de la langue des signes, non plus comme un objectif inatteignable où ils ne seraient de toute manière jamais assez compétents pour pouvoir communiquer[439], mais comme un projet plurilingue où l'apprentissage s'effectuerait par palliers, selon les besoins de communication liés à l'âge de leur enfant et où la langue vocale pourrait également être présente, en tant que langue de la famille pour les familles ayant fait ce choix. En effet, « au lieu de viser une maîtrise de la langue des signes, ce qui ne peut être obtenu à court terme, la formation devrait tendre à apporter rapidement aux parents une compétence de communication adaptée à l'âge de l'enfant » (DALLE, 2003 : 51). Il ne s'agit plus dans ce contexte de comparer la maîtrise de chacune des langues par les enfants, mais d'offrir un répertoire linguistique riche, donnant accès à la langue orale-vocale qui est celle des parents et de la famille, et la langue des signes, permettant un accès décrit comme étant plus « naturel » (BOUVET, 2004) pour les enfants et leur permettant un accès à la communauté Sourde.

L'entrée à l'école doit ensuite permettre aux enfants de poursuivre une scolarisation en lien avec le parcours de communication de la famille. Dans le sens d'une valorisation d'un bilinguisme langue des signes - français pour les familles dont les parents sont entendants, des modèles de scolarisation adaptés à ce choix de communication sont aujourd'hui proposés. La création des PEJS[445] est venue répondre à la diversité des approches de scolarisation en milieu dit ordinaire, en France, pour les élèves sourds. L'enseignement en langue des signes, qui existe depuis la création des premières classes bilingues 2LPE[446], est rendu possible sous deux formes au sein des PEJS, une forme bilingue en langue des signes et français écrit et une forme bilingue « mixte » en langue des signes et français oral-vocal et écrit, qui permet d'ouvrir selon nous pour les parents, des perspectives nouvelles dans les choix de communication avec leur enfant[447]. Cette diversité nouvelle dans la scolarisation en milieu dit ordinaire doit néanmoins s'accompagner d'une réflexion importante sur les moyens à mettre en œuvre afin d'adapter les supports pédagogiques et de permettre un accès aux enseignements par la langue des signes. Le chapitre suivant présente les analyses des

[445] Cf. chapitre 5.1.4 : "Le pôle d'enseignement pour les jeunes sourds (PEJS)", p.187.

[446] Cf. chapitre 1.3.3 : "Les premiers mouvements bilingues : Deux langues pour une éducation", p.60.

[447] Nous rappelons les propos d'une famille qui explique que le choix d'un bilinguisme langue des signes-français dans la communication ne s'est pas posé, puisqu'il n'existait de toute manière pas de parcours bilingue à cette époque pouvant permettre l'accompagnement de la scolarisation par la LSF : F1-350 : « moi j'avais tout ce questionnement d'accès à la langue française ↓ parce que à ce moment là on ne nous proposait pas la classe bilingue ↓ » (FCM, 2016 : 8).

différents entretiens et observations menés en France et aux États-Unis auprès des équipes éducatives de différentes écoles, proposant des modèles éducatifs et des choix de communication variés. L'analyse du terrain états-unien a pour objectif d'apporter une réflexion nouvelle et des outils pédagogiques pouvant servir de support à cette réflexion.

PARTIE 5 : ANALYSES DES ENTRETIENS MENÉS DANS LES ÉCOLES EN FRANCE ET AUX ÉTATS-UNIS

CHAPITRE 10 : UN REGARD NOUVEAU POUR L'ÉDUCATION DES SOURDS EN FRANCE : LES MODELES ETATS-UNIENS

Le choix par les parents d'une communication orale-vocale et/ou signée pour leur enfant sourd implique que des modèles de scolarisation spécifiques puissent venir répondre à des parcours sociolinguistiques multiples. Le chapitre « Les différents modèles de scolarisation pour les élèves sourds en France »[448] a dégagé les principaux modèles de scolarisation en France pour les élèves sourds et leurs particularités. Les PEJS[449] ont pour objectif de regrouper la diversité des parcours linguistiques des élèves au sein de l'Éducation nationale. Si cette organisation nous semble constituer une avancée considérable dans la prise en compte des parcours bilingues notamment, la nécessité d'une pédagogie spécifique, fréquemment rappelée dans les textes est peu approfondie et les enseignants disent être confrontés à une absence de supports pédagogiques adaptés à la variété des situations familiales et linguistiques des élèves qu'ils accueillent.

Le chapitre que nous présentons a pour objectif d'apporter une réflexion sur les supports à créer et adapter, afin de permettre un accompagnement des enseignants, particulièrement dans les classes spécialisées et bilingues, mais plus généralement pour tous les enseignants qui accueillent des élèves sourds dans leurs classes. Deux sortes d'entretiens ont été menés dans ce cadre. Une première catégorie répertorie les témoignages de cinq enseignants en France : trois enseignantes spécialisées dont les classes sont intégrées dans un établissement dit ordinaire, un enseignant spécialisé d'un institut pour sourd et une enseignante sourde travaillant en classe bilingue. Cette phase d'analyse en France donne à voir certaines difficultés relevées par les enseignants, qui sont dues principalement à la diversité des « profils » des élèves accueillis dans les classes, et au manque d'outils pédagogiques. Une seconde phase d'entretiens, menée cette fois majoritairement aux États-Unis[450], apporte une confrontation des situations d'enseignement en France et aux États-Unis, dans un pays souvent décrit comme permettant « une accessibilité totale »[451] pour les sourds. Les entretiens

[448] Cf. chapitre 5.1 : "Les différents modèles de scolarisation pour les élèves sourds en France", p.177.
[449] Cf. chapitre 5.1.4 : "Le pôle d'enseignement pour les jeunes sourds (PEJS)", p.187.
[450] Trois entretiens, menés au Costa-Rica et au Canada ont permis d'apporter des pistes complémentaires aux observations et entretiens effectués aux États-Unis, qui concernent la très grande majorité de cette seconde phase d'analyses : trente-et-un entretiens au total.
[451] Cf. chapitre 9.1.6.2 : "La langue des signes : une honte en France, une « accessibilité totale » aux États-Unis", p.391.

viennent nuancer cette affirmation, mais permettent d'apporter des pistes concrètes de réflexion et d'application pédagogique pour les enseignants en France.

10.1 Systèmes et niveaux de scolarisation en France et aux États-Unis

En France et aux États-Unis, la scolarisation des élèves est organisée selon cinq niveaux. Ce tableau rend compte des équivalences de scolarisation entre les deux pays, afin de permettre une compréhension des niveaux des élèves évoqués par les enseignants interrogés aux États-Unis.

FRANCE			ÉTATS-UNIS		
Maternelle	Petite section	2-4	Preschool	2-4	Kindergarten
	Moyenne section	4-5	Pre-K	4-5	
	Grande section	5-6	Kindergarten	5-6	
Primaire	CP	6-7	1st Grade	6-7	Primary School or Elementary School
	CE1	7-8	2nd Grade	7-8	
	CE2	8-9	3rd Grade	8-9	
	CM1	9-10	4th Grade	9-10	
	CM2	10-11	5th Grade	10-11	
Collège	Sixième	11-12	6th Grade	11-12	Middle School or Junior High School
	Cinquième	12-13	7th Grade	12-13	
	Quatrième	13-14	8th Grade	13-14	
	Troisième	14-15	9th Grade (freshman year)	14-15	High School ou Senior High School
Lycée	Seconde	15-16	10th Grade (sophmore year)	15-16	
	Première	16-17	11th Grade (junior year)	16-17	
	Terminale	17-18	12th Grade (senior Grade)	17-18	
Études supérieures			Higher Education		

Tableau 39 : Correspondance des systèmes de scolarisation France États-Unis

Dans l'éducation des élèves sourds, différentes typologies d'établissements sont proposées, qui viennent répondre chacune à des orientations linguistiques et didactiques particulières.

10.1.1 Modèles de scolarisation des élèves sourds aux États-Unis

La comparaison des typologies d'établissements et modèles de scolarisation que nous présentons s'appuie, pour les modèles américains, sur l'ouvrage de Marc Marschark, *Raising and educating a deaf child* (2007). En France, les entretiens effectués pour cette recherche concernent des classes spécialisées ainsi qu'une classe bilingue. Aux États-Unis, les entretiens menés auprès des enseignants concernent tous les types d'établissements présentés ci-dessous, à l'exception des modèles *public school inclusion*. Ce choix s'explique par la variété des pratiques langagières (MILLET, ESTÈVE, 2010 : 13) mises en place dans les différents modèles

observés, contrairement aux modèles d'inclusion qui préconisent généralement un usage plus modéré de cette diversité de moyens de communication.

FRANCE	ÉTATS-UNIS
Jardin d'enfants	Preschool programs
Instituts pour sourds	(Residential) Schools for the Deaf
Inclusion en milieu ordinaire	Public School Inclusion
Écoles et classes bilingues	Bilingual Programs
Classes spécialisées	Mainstreaming with special classes

Tableau 40 : Typologie des établissements scolaires pour les élèves sourds en France et aux États-Unis

Les établissements accueillant des élèves sourds aux États-Unis sont organisés, comme en France, selon différentes caractéristiques liées à la langue de scolarisation, au « profil » des élèves inscrits (entendants et/ou sourds), à la possibilité de regroupement en internat et aux choix de scolarisation en terme de pédagogie[452].

10.1.1.1Preschool programs

Les programmes « *pre-school* » sont généralement inclus dans l'établissement de scolarisation futur de l'enfant et accueillent les familles (parents, frères et sœurs) dans l'objectif de permettre le développement du langage et des « habiletés sociales » ; la communication entre parents et enfants sourds, et la rééducation auditive pour les familles ayant fait le choix d'un appareillage (MARSCHARK, 2007 : 143). Des cours de langue des signes sont également proposés dans la plupart des programmes afin de développer une communication en langue des signes entre les enfants et leur entourage familial, quel que soit le modèle de communication choisi. Ce choix d'une exposition précoce à la langue des signes a pour but de faciliter l'entrée dans le langage des enfants sourds : « There seems to be fairly evidence that early exposure to sign communication facilitates deaf children's social interactions with peers as well as with their parents » (CORNELIUS, HORNETT, 1990 dans MARSCHARK, 2007 : 143). L'exposition à une communication gestuelle (par des signes, la langue des signes, des gestes, une expressivité plus importante) est ainsi encouragée dans de nombreux établissements proposant un programme *pre-school*.

10.1.1.2(Residential) Schools for the d/Deaf

Historiquement, les *schools for the d/Deaf* sont des établissements regroupant les élèves sourds en internat. À l'image des instituts pour sourds en France, les *schools for the d/Deaf*

[452] Les modèles de scolarisation en France sont développés au chapitre 5.1 : "Les différents modèles de scolarisation pour les élèves sourds en France", p.177.

sont considérées comme des témoignages de l'histoire Sourde[453], où malgré la restriction de la langue des signes dans l'enseignement, les élèves communiquaient par des signes et développaient un sens de la communauté Sourde très fortement marqué par le regroupement et l'absence de scolarisation avec des élèves entendants : « Residential Schools [for the d/Deaf] have a long and venerable history in this country […]. Residential schools both public and private, are at the heart the Deaf community. They are places where life-long friendships are formed, language and culture are learned and where teaching can occur directly without the need for intermediate such as interpreters » (MARSCHARK, 2007 : 145). Le nombre très important de *schools for the d/Deaf* (onze dans l'état de New York seulement) s'explique par l'épidémie de rubéole, survenue dans les années 70-80 aux États-Unis (*Ibid*.) Depuis le développement d'un vaccin contre la rubéole, qui réduit le nombre d'enfants nés sourds et l'évolution extrêmement importante du nombre d'enfants implantés scolarisés en inclusion dans des écoles dites « ordinaires », les *schools for the d/Deaf* scolarisent un nombre de plus en plus important d'élèves ayant des troubles associés à leur surdité, afin de pouvoir répondre à l'exigence de quotas d'inscriptions[454]. D'autres écoles ouvrent également les établissements scolaires aux élèves entendants du voisinage (*neighbourhood kids*), qui n'ont parfois aucun lien avec la surdité. Nous verrons plus loin qu'Oni, enseignante sourde à l'école PS347 explique cette évolution[455], qui fait craindre selon elle pour l'avenir des *schools for the d/Deaf.*

10.1.1.3Public School Inclusion

Les écoles d'inclusion en milieu dit « ordinaire » (ainsi que les modèles « *mainstreaming with special classes* ») sont aujourd'hui le modèle dominant d'établissements pour les élèves sourds aux États-Unis (MARSCHARK, 2007 : 146). Le modèle *public school inclusion* implique une inclusion « complète » (*Ibid.*), qui peut être accompagnée d'aménagements associés, mais qui ne peuvent se traduire par des « temps hors-classe ».

10.1.1.4Mainstreaming with special classes

Les programmes « *mainstreaming with special classes* » sont similaires aux programmes d'inclusion mais proposent des aménagements plus spécifiques en terme d'accompagnement à

[453] Cf. chapitre 1.1.2 : "Les instituts pour sourds : symboles de la restriction de la langue dans l'enseignement", p.34.
[454] Cette situation est évoquée par les enseignants des classes spécialisées en France également. Cf. chapitre 10.2.1.5 : "Les difficultés de certains élèves sourds dans les apprentissages", p.453.
[455] Cf. chapitre 10.3.2.2 : "Distinguer les langues pour accéder à la lecture et à l'écriture", p.508.

la scolarité. Les élèves scolarisés en école dite « ordinaire », sont inclus dans la mesure du possible dans des classes avec des élèves entendants et peuvent être regroupés pour certains enseignements dans des classes spécialisées. Ce modèle correspond au modèle ULIS en France[456], qui propose des aménagements similaires. Des interprètes peuvent être présents, de même que des « *assistants* » (AVS en France) et les emplois du temps des élèves sont organisés en fonction des « temps hors-classes » pour les séances d'orthophonie, de psychomotricité et autres.

10.1.1.5Bilingual Programs

Finalement, les « *bilingual programs* » ont pour objectif de dispenser un enseignement en langue des signes américaine et anglais écrit. Ces programmes sont généralement conçus selon une orientation « *bi-bi* », c'est-à-dire *bilingual-bicultural.* La langue des signes constitue la langue de référence du programme et doit permettre l'accès aux apprentissages et notamment l'accès à la lecture et à l'écriture en anglais. Plusieurs modèles sont aujourd'hui développés, qui donnent une place plus ou moins importante à la forme vocale de l'anglais, par la présence d'un enseignant entendant dans la classe par exemple, ou même le recours à une communication « simultanée » en anglais signé : « Several alternatives to current ASL-English bilingual programs also have been suggested. ASL might be combined with either simultaneous communication or English-based signing to provide a more effective bridge from early language (via ASL) and literacy (via English) » (MARSCHARK, 2007 : 147). Cette communication simultanée fait émerger une nouvelle forme de contacts de langues appelée bilinguisme « bimodal » (BLONDEL, 2009 ; MILLET, ÉSTÈVE, 2009 ; ÉSTÈVE, 2011), « qui présente des alternances aussi bien séquentielles que simultanées (*i.e* des unités du français [ou d'une autre langue vocale] peuvent être articulées vocalement en même temps que sont articulées manuellement des unités de la LSF) » (BLONDEL, 2009 : 169). En France, la création récente des PEJS oriente également l'approche bilingue selon deux visées linguistiques dans l'Éducation nationale : la première concerne une approche bilingue langue des signes-français écrit, la seconde, une approche bilingue dite « mixte », où la forme vocale est associée[457] par la présence d'un enseignant entendant.

---

[456] Cf. chapitre 5.1.2 : "L'unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS)", p.182.

[457] Nous rappelons que le modèle mixte mêle élèves sourds et entendants, « avec un enseignant entendant et un co-enseignant ayant atteint le niveau B2 et visant le niveau C1. Le co-enseignant a la charge de l'enseignement de la LSF ou en LSF, il transmet les contenus et objectifs prévus par l'enseignant » : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=112344. Cf. chapitre 5.1.4 : "Le pôle d'enseignement pour les jeunes sourds (PEJS)", p.187.

10.2 Analyse des entretiens menés en France

Les entretiens menés en France constituent une phase de contextualisation des situations vécues par certaines enseignantes rencontrées. Ces analyses n'ont pas pour objectif de décrire de manière exhaustive les modèles de scolarisations et leurs organisations spécifiques[458], mais de donner à voir certaines difficultés et aménagements mis en place par des enseignantes de parcours spécialisés et bilingue afin de tisser des parallèles et d'envisager des adaptations à travers les expériences d'enseignants aux États-Unis. Nous soulignons que dans les entretiens menés en France, les termes en italiques correspondent aux termes employés par les enseignantes. Pour les entretiens menés aux États-Unis, les guillemets sont utilisés afin de donner à voir la traduction effectuée, qui ne correspond pas toujours à du « mot à mot ».

10.2.1 La situation observée dans certains établissements en France

Les entretiens menés en France révèlent la nécessité pour les enseignants d'une réflexion approfondie sur la mise en place de supports pédagogiques adaptés et destinés à accompagner l'accès à la lecture et à l'écriture pour les élèves sourds, qu'ils soient scolarisés en parcours bilingue ou non. Les différents entretiens effectués en classe spécialisée auprès de trois enseignantes donnent à voir la diversité des outils pédagogiques adaptés par les enseignantes, et le temps consacré à l'adaptation de ces outils à partir de supports existants pour les élèves entendants. Nous soulignons que dans les classes spécialisées des enseignantes interrogées, les élèves communiquent à l'oral-vocal, et comprennent pour certains la langue des signes, qu'ils utilisent dans la cour de récréation et dans la classe. Fanny, enseignante sourde d'une classe bilingue explique lors de l'entretien, la charge considérable que représente pour elle la création d'outils en langue des signes, puisqu'il ne s'agit plus d'adapter des outils pédagogiques existants, mais de créer des supports visuels et en langue des signes pour des élèves sourds (tous de parents sourds) communiquant en langue des signes.

10.2.1.1La place de la langue des signes pour les enseignantes spécialisées interrogées

Nous développons dans ce chapitre l'utilisation de la langue des signes et sa place pour les enseignantes des classes spécialisées que nous avons rencontrées en France. Fanny, enseignante de CP/CE1 en parcours bilingue, utilise la langue des signes en tant que langue

[458] Les parcours de scolarisation en France sont développement au chapitre 5.1 : "Les différents modèles de scolarisation pour les élèves sourds en France", p.177.

d'enseignement exclusive et nous présentons la manière dont elle adapte les enseignements dans les chapitres suivants[459]. Marion est enseignante spécialisée dans une classe de CE2 et accueille sur certains « temps » deux élèves de CP et CE1 qui sont en mesure d'accéder aux apprentissages de CE2 pour certains enseignements. Cet aménagement révèle la flexibilité et le caractère individualisé des parcours de scolarisation spécialisés pour les élèves qui peuvent changer de classe et de niveau en fonction de leurs connaissances et de leur aisance dans certaines matières, ou au contraire en fonction de difficultés éventuelles. Pour elle, la langue des signes est un support de communication, qui vient *appuyer* les enseignements, mais n'est pas utilisé en tant que langue de communication. Les élèves ne connaissent pas tous la langue des signes, mais l'utilisation ponctuelle des signes permet aux élèves de *mémoriser* les mots et d'accéder à leur sens *plus facilement*.

> MCS-140 : les enfants qui sont ici ne connaissent pas forcément très bien la langue des signes / mais le midi il y a une éducatrice sourde qui travaille avec eux et qui vient dans la classe leur faire / cette année dans la classe ils ont une heure où ils travaillent vraiment la grammaire de cette langue ↓ parfois si j'explique un mot et que je donne les différents signes / parfois c'est aussi l'occasion pour l'enfant de découvrir ces signes là qu'il ne connaît pas / mais il voit les différents signes et les sens différents aussi ↓ parfois les signes peuvent aider à la mémorisation ↓ même si l'enfant n'est pas dans la langue des signes / encore une fois le signe vient en appui et moi j'ai déjà remarqué que ça aidait pour mémoriser ↓ ou le mot / ou le sens du mot / ou les deux ↓ (MCS, 2017 : 3)

Bien que la langue des signes ne soit pas toujours connue de manière approfondie par les élèves, elle permet néanmoins, dans certains contextes du quotidien, d'accéder à des informations qui seraient autrement inaccessibles. À la piscine, les appareils sont retirés et les enfants se retrouvent *sans repères auditifs*. La langue des signes est alors une langue de transition, qui permet de *rassurer* les élèves et de leur donner accès à une *compréhension immédiate*.

> MCS-153 : c'est vrai que dans certaines situations qu'on vit au quotidien à l'école par exemple / on a eu tout un créneau piscine // on allait deux fois par semaine à la piscine / là l'enfant est sourd et la langue des signes est vraiment nécessaire pour toutes les passations de consignes ↓ pour les passations de consignes et pour rassurer les enfants ↓ qu'ils se retrouvent sans leurs repères auditifs dans un lieu qui leur est ou pas familier // parfois il y a des enfants qui ne vont pas trop à la piscine avec leur famille / s'ils doivent en plus regarder la personne qui est sur le bord / qui n'a pas l'habitude de faire attention // c'est rassurant d'avoir quelqu'un sur le bord qui va redire la consigne

[459] Cf. chapitre 10.2.1.7 : "« Il n'existe rien » : créer les outils pédagogiques pour les élèves sourds", p.459, et chapitre 10.2.1.6 : " Accès à la lecture et à l'écriture", p.456.

> et avoir la langue des signes ↓ « sauter » par exemple / c'est assez visuel et la compréhension est immédiate ↓ (MCS, 2017 : 4)

Un autre apport des signes est évoqué par Marion, qui indique que dans un *environnement perturbé* par le bruit, dans la rue ou dans une autre pièce que la classe, le français signé est parfois utilisé et permettrait aux élèves d'accéder plus facilement aux échanges que la langue des signes *pure* qu'ils ne connaissent pas toujours très bien. Le signe vient en tous cas *en appui* de la communication orale-vocale.

> MCS-177 : dès qu'on change de lieu // dans la classe c'est calme / il y a un environnement qui n'est pas perturbé / quand on est dehors / ou dans une autre salle ou dans la rue / on peut utiliser la langue des signes aussi ↓ c'est vrai qu'on va peut-être faire plus du français signé / comme les enfants ici ne sont pas vraiment des signeurs / ils ont peut-être du mal à comprendre une langue des signes pure ↓ mais une fois de plus c'est le signe qui vient en appui sur la langue orale parce que l'environnement n'est pas bon pour la réception / c'est plus ça ↓ (MCS, 2017 : 4)

L'utilisation des signes en support de la langue vocale, plutôt que l'utilisation de la langue des signes, est privilégiée par cette enseignante. Les élèves ne sont pas *signeurs* et les enseignants accompagnent les élèves dans leur parcours de communication par la langue de référence (CUQ, GRUCA : 2002) orale-vocale en adaptant les outils qui peuvent venir en appui de cette communication. Marion dit privilégier l'utilisation de la langue des signes (ou des signes isolés) afin de donner un *bon modèle de langue* aux enfants, et éviter d'avoir recours au français signé.

> MCS-127 : j'essaye de donner un bon modèle de langue / donc je ne fais pas de français signé ↓ par contre je m'exprime la plupart du temps / dans cette classe / avec ces élèves je précise bien // d'autres années je ne faisais pas ça / mais ces élèves qui ont un projet plus oraliste / j'utilise la langue orale ↓ je reformule s'il y a une incompréhension ↓ ils me le disent aussi s'ils n'ont pas entendu ou pas compris // et puis après je peux utiliser la langue des signes / par exemple dans une situation de lecture pour avoir une représentation mentale de la situation / une image ↓ c'est vrai que là / la langue des signes peut être un bon appui ↓ elle peut être aussi un bon appui pour différencier le sens des mots / du coup le signe est différent et on peut dire / « ce mot il a ce sens là » et le signe vient vraiment en appui pour différencier ↓ (MCS, 2017 : 3)

Cet argument d'un *bon modèle de langue* est partagé par plusieurs enseignants aux États-Unis, qui indiquent pour certains ne pas signer et parler en même temps, afin de permettre la distinction des deux langues[460]. Pour Camille en revanche, enseignante spécialisée dans le même établissement auprès d'élèves de CM1, la distinction des deux langues n'est pas

[460] Cf Chapitre 10.3.2.2 : "Distinguer les langues pour accéder à la lecture et à l'écriture", p.508.

adaptée pour les élèves qu'elle accompagne, qui seraient *gênés* sans langue orale-vocale associée. Elle utilise également la langue des signes (qui se révèle être plutôt du français signé) comme un *appui* lui permettant d'apporter du *vocabulaire nouveau* à travers l'iconicité de la langue des signes.

> CCS-129 : dans ma classe j'utilise énormément l'oral / donc j'utilise aussi le LPC ↓ mais j'utilise quand même la langue des signes / mais plus comme un appui ↓ je ne vais pas couper ma voix et me mettre à signer uniquement / parce que je sais que ce n'est pas leur mode de communication premier et que la plupart d'entre eux me diraient que ça les gêne / qu'ils ont vraiment besoin de l'oral ↓ mais je m'appuie vraiment quand même sur la langue des signes aussi pour apporter du vocabulaire nouveau / parce qu'il y a quand même cette iconicité de la langue des signes qui permet aussi de mettre du sens sur pas mal de choses ↓ et pour essayer de travailler sur le sens de certaines structures de phrases / parfois la langue des signes peut être vraiment un pont pour apporter certaines notions ↓ (CCS, 2017 : 3)

Bien que Camille explique avoir recours à la langue des signes dans son enseignement, son témoignage donne à voir le rôle des signes, plus que de la langue des signes dans sa pratique d'enseignement. Camille évoque comme Marion l'accès au sens des mots du français, facilité par l'appui de la langue des signes. Le rôle de « langue-pont », développé par de nombreux enseignants aux États-Unis[461], est partagé ici par Camille qui l'utilise pour *apporter certaines notions*. Le choix de la langue des signes en tant qu'appui rappelle sa place seconde dans l'enseignement et son rôle ponctuel. Cet usage renvoie aux témoignages des parents qui indiquent utiliser la langue des signes dans la communication comme une « langue tremplin »[462] (MILLET, 1999). Anne est enseignante spécialisée pour des élèves de CM2 dans l'école. La définition même de la classe spécialisée semble impliquer selon elle l'utilisation de la langue des signes, qui permettrait aux élèves *d'asseoir leur compréhension* dans la langue de référence orale-vocale et limiterait la fatigue engendrée par la lecture labiale et la concentration auditive.

> ACS-75 : j'utilise la langue des signes parce que s'ils sont en spécialisés / c'est souvent aussi parce qu'ils ne peuvent pas suivre en inclusion donc ils ont besoin de la langue des signes pour asseoir leur compréhension ↓ (ACS, 2017 : 2)

> ACS-98 : pour eux c'est moins fatigant au niveau de la compréhension / de pouvoir s'assurer de la compréhension avec la langue des signes c'est un plus ↓ tout le temps avec leur lecture labiale et tout ce qu'ils entendent / c'est très fatiguant ↓ (ACS, 2017 : 3)

[461] Cf. chapitre 10.3.2.3: "Faire de la langue des signes une « langue-pont »", p.512.
[462] Cf. chapitre 9.1.5.2 : "Le rôle des signes : communiquer avant les « bénéfices » de l'implant", p.366.

Dans les différents témoignages des enseignantes interrogées, la langue des signes prend une place importante au sein des enseignements et est décrite comme un appui permettant l'accès à la lange orale-vocale, considérée comme la langue de référence pour les élèves sourds. En tout état de cause, cet appui ponctuel relève bien souvent plus d'une « "nécessité" face aux difficultés de l'enseignement/apprentissage auprès de jeunes enfants sourds et nettement moins à travers une réflexion globale sur ce que peut impliquer le bilinguisme et le biculturalisme dans un contexte pédagogique » (MUGNIER, 2006 : 429). Ainsi, bien que les enseignantes expliquent utiliser la langue des signes, il semble que les signes soient privilégiés dans les pratiques, qui permettent d'appuyer la langue orale-vocale par une association visuelle du mot. Dans les témoignages recueillis, toutes les enseignantes évoquent un décalage dans ce qu'elles nomment le « bagage lexical » de cette langue de référence, dont la particularité est de nécessiter une rééducation orthophonique importante. Les enseignants adaptent leurs enseignements afin d'accompagner le développement de la langue de référence et tous les moyens de communication qui peuvent accompagner ce développement sont associés par les enseignantes.

10.2.1.2Décalage dans le « bagage lexical » des élèves sourds

La question d'un décalage entre élèves sourds et élèves entendants est récurrente dans les entretiens menés en France et aux États-Unis et concerne majoritairement le *lexique*. Ce constat de difficultés à l'écrit chez une majorité de sourds n'est pas nouveau : « En France, le seul chiffre officiel fait état de 80 % d'illettrisme (Gillot 1998). Même si ce chiffre est largement contesté, les difficultés sont bien réelles, confirmées par les sourds eux-mêmes, qui témoignent d'un usage laborieux de l'écrit, de stratégies d'autocensure, voire de blocages nets à l'idée même d'écrire (Garcia, 2005) » (GARCIA, PERINI, 2010 : 86). Marion indique ainsi un rythme *plus lent* dans l'accès aux enseignements, lié à un décalage au niveau du lexique, en comparaison avec les élèves entendants. Les informations nécessitent d'être développées plus amplement afin de permettre aux élèves de faire des liens dans la compréhension.

> MCS-224 : le rythme est plus lent parce qu'il y a quand même souvent un décalage au niveau du lexique ↓ il y a beaucoup de choses à expliquer ou à donner qui sont acquises en CE2 pour des enfants qui n'ont pas de déficience auditive ↓ dans la compréhension des histoires aussi c'est pareil // les inférences / faire des liens entre les informations / ça prend un peu plus de temps ↓ globalement / pour ces trois enfants là / il n'y a pas de décalage énorme ↓ il y a un assez bon bagage lexical ↓ (MCS, 2017 : 5)

Camille évoque également un décalage par rapport aux élèves entendants du même âge et explique que ce décalage dépend en partie de la situation familiale des enfants. Certains

enfants sont implantés à des âges plus avancés et ont parfois peu d'échanges avec leur famille, ce qui pourrait limiter le développement de la langue de référence. Camille indique par ailleurs que tous les élèves sourds, qu'ils soient implantés ou non, ont besoin de *plus de temps* pour accéder à la langue orale-vocale que les enfants entendants.

> CCS-336 : un enfant sourd même implanté / va quand même avoir // après ça dépend de l'âge de l'implantation / des familles puisqu'il y a des familles où c'est plus porteur // il y a des familles où on ne parle pas beaucoup à l'enfant sourd même s'il est implanté / ça dépend vraiment des situations de chaque enfant / mais ils ont quand même besoin de plus de temps pour construire leur langue / pour construire le français ↓ pour / ne serait-ce que pour enrichir leur vocabulaire / pour tout ce qui est le travail d'orthophonie / tout ce qui est articulation / contrôle audio-phonatoire / il y a vraiment tout un travail à faire ↓ et puis autour de la construction des phrases / autour aussi de l'éducation auditive / compréhension des phonèmes / des syllabes / des mots / des phrases ↓ il y a vraiment un gros gros travail à faire sur la langue en règle générale / donc forcément / les enfants sourds même implantés ont / besoin de plus de temps donc ont un peu de retard au niveau des langues ↓ moi dans ma classe / j'ai une élève qui est particulièrement brillante / mais c'est rare / et qui peut aller en classe de français en inclusion / et qui suit très très bien ↓ (CCS, 2017 : 8)

Cette situation justifie selon elle l'utilisation de moyens de communication complémentaires permettant de favoriser le développement de la langue. La langue des signes (et surtout les signes) est considérée dans ce contexte comme un outil au service du développement de la langue de référence. Pour la lecture, les élèves ont un vocabulaire plus restreint qui doit être travaillé en amont par les enseignantes et constitue un temps considérable avant de pouvoir entamer l'apprentissage de la lecture.

> ACS-175 : en lecture / il y a plein de vocabulaire qu'ils ne connaissent pas / plein d'expressions auxquelles ils n'ont pas accès / donc il faut bien tout détailler ↓ ça prend énormément de temps / parce qu'ils n'ont pas le bain de langage que les autres ont ↓ même s'ils parlent bien / ils n'ont pas une réception // ils restent sourds quand même ↓ (ACS, 2017 : 4)

Ce temps passé à *développer* un lexique moins approfondi que les élèves entendants ayant reçu un *bain linguistique* très jeunes, expliquerait le *retard* évoqué par les enseignantes. Anne indique un autre aspect qui peut expliquer le décalage dans ce « bain lexical ». Tous les élèves qu'elle accompagne sont appareillés ou implantés et depuis l'installation d'une boucle

magnétique[463] dans la classe, les élèves semblent accéder beaucoup mieux aux informations orales-vocales.

> E-180 : vous utilisez une boucle magnétique aussi dans la classe ↑
>
> ACS : oui / elle est toujours branchée ↓ on l'a eue depuis l'année dernière et il y a un réel changement / au niveau de leur perception ↓
>
> E : et de leur attention surement aussi ↑
>
> ACS : oui / tout va avec ↓ je l'ai eue l'année dernière ↓ ils entendaient moins bien avant / du coup ça percutait moins / le vocabulaire rentrait moins vite dans la tête ↓ et j'étais beaucoup plus obligée de signer ↓ là / je vois // je peux me permettre de parler sans signer / si je les sens disponibles / ça marche ↓
>
> E : vous saviez que c'était lié ou c'est en installant la boucle que vous vous êtes aperçue que c'était un gros changement ↑
>
> ACS : ça a été magique de voir leurs yeux ↓ quand le monsieur est venu brancher / qu'on a fait les essais // j'ai vu leurs yeux pétiller ↓ ils entendaient des choses qu'ils n'avaient pas entendues jusqu'à maintenant ↓
>
> E : vous n'imaginiez que le changement allait être à ce point ↑
>
> ACS : non ↓ (ACS, 2017 : 4)

Le changement d'attention des élèves depuis l'installation de la boucle magnétique en classe révèle la différence de perception lorsque les enfants font usage uniquement de leur appareil sans amplification par la boucle. La boucle magnétique est présente en classe, mais en dehors de la classe, à l'occasion de discussions plus informelles entre élèves, à la maison, pendant les activités, les enfants n'ont pas accès à cette même qualité auditive. Ce décalage dans le développement du lexique induit un décalage dans la scolarisation. La surdité en elle-même n'est pas la raison des difficultés dans l'accès aux enseignements pour les élèves sourds, mais le retard de développement du langage à travers un environnement complexifiant son accès (BOUVET, 2004 ; 2004 ; ÉSTÈVE, 2011, GROSJEAN, 1984) génère un « retard » dans la

[463] « La boucle d'induction magnétique - ou plus simplement boucle magnétique - est un système qui permet de transmettre des sons directement à un appareil auditif ou à un implant cochléaire. Les bruits ambiants ne viennent plus perturber la compréhension. Le principe est de permettre à un lieu (public ou privé) d'être plus accessible aux personnes sourdes et malentendantes. Le système de sonorisation habituelle du lieu en question (salle de cinéma, de conférence, domicile, etc.) doit pour ce faire être raccordé à une boucle d'induction magnétique. L'équipement consiste en un fil de cuivre raccordé à la sonorisation habituelle du lieu (amplificateur) formant une boucle autour de la pièce, et dans lequel circule du courant électrique » : http://www.surdi.info/index.php/site_content/149-aides-techniques/240-surdite-et-boucle-magnetique-l-essentiel

scolarisation. L'importance du développement lexical, qui semble être la cause des « retards » dans la scolarisation est fréquemment évoquée par les enseignants aux États-Unis[464], la plupart insistent également sur l'importance d'une langue de communication (vocale et/ou signée) permettant aux élèves d'accéder aux enseignements. Peu d'études font état de l'utilisation de modalités simultanées, appelées « multimodalité » (MILLET, ESTÈVE, 2009). La plupart des études sur la question portent sur une bimodalité langue vocale et langue gestuelle, mais intègrent rarement des modalités complémentaires (français signé, Signed Exact English, LPC…) qui sont pourtant extrêmement représentées dans les témoignages des familles[465], et les témoignages des enseignants que nous développons dans nos chapitres d'analyses. Deux études sont néanmoins représentatives de cette multimodalité (les conclusions de ces travaux étant en revanche principalement axées autour de la question de la bimodalité) : celle de Lucas (2001) portant sur les phénomènes de contact dans les communautés sourdes et celle Loncke, Quertinmont, Martens et Dussart (1996) sur les pratiques bimodales de jeunes sourds dont les résultats donnent à voir une complémentarité de l'information par la simultanéité des modalités, et non une redondance ou un doublage de l'information systématique par voie vocale et gestuelle : « L'emploi simultané des deux modalités, orale et signée, n'est pas strictement équivalent à la production parallèle en modalité double d'un même message. Parfois les composantes gestuelle et orale fournissent effectivement des informations redondantes mais, le plus souvent, les informations fournies par l'une et l'autre voie seront complémentaires » (LONCKE, QUERTINMONT, MARTENS, DUSSART, 1996 : 337). Ces conclusions alimentent l'idée selon laquelle la langue des signes, ou les signes, ont un rôle à jouer dans l'accompagnement de la scolarisation des élèves sourds. Son utilisation ne se limite en effet pas simplement à une emphase de l'information par la langue vocale, mais permet d'apporter des informations complémentaires. Anne indique que grâce à la mise en place de la boucle magnétique dans sa classe, elle *peut se permettre* de ne plus utiliser la langue des signes, ce qui révèle une représentation non complémentaire de l'usage de la bimodalité, mais une superposition supposée des deux modalités. La langue des signes serait alors redondante dans l'information selon Anne, mais l'étude de Loncke *et alii* (1996) permet de rendre compte des apports de la bimodalité gestuelle et vocale pour les élèves sourds.

---

[464] Cf. chapitre 10.3.1.4 : "« Our students come with no language background » : Le rôle de l'exposition à la langue", p.480.
[465] Cf. chapitre 9.1.5.4 : "Hiérarchie des modalités : « moments particuliers » et lieux de communication dédiés", p.376.

10.2.1.3Diversité des moyens de communication en classes spécialisées et bilingue

Les enseignantes évoquent lors des entretiens une diversité de moyens de communication en classe spécialisée, qui ont pour but de favoriser l'accès aux apprentissages. Chaque outil de communication vient appuyer les enseignements et s'adapte en fonction de situations d'apprentissage précises. Marion développe l'utilisation de différents moyens de communication, associés à des *manipulations* et un enseignement *visuel*.

> MCS-108 : j'utilise le LPC mais parfois les gestes Borel Maisonny[466] peuvent aussi aider certains enfants donc j'ai des petits rudiments par rapports à ça ↓ ça ne va pas très loin mais ça peut être de petites choses qui viennent compléter le LPC / ou qui peuvent aider ↓ (MCS, 2017 : 3)

> MCS-236 : on passe plus de temps / on manipule aussi beaucoup plus / on fait beaucoup plus de manipulations / notamment pour les mathématiques parce qu'encore une fois c'est important de passer par le visuel / pour construire et pour vraiment // ce qui m'importe c'est la compréhension / ce n'est pas de faire tout le programme et que rien ne reste ↓ je préfère faire moins de choses mais que vraiment les bases soient solides ↓ (MCS, 2017 : 5)

Tous les moyens qui peuvent aider à la compréhension sont utilisés par Marion, qui associe les différentes modalités en fonction des enseignements. Ainsi, la LPC, qui compense la parole et les sons pouvant être mal perçus est en plus appuyée pour certains élèves par les gestes Borel-Maisonny, méthode créée pour « fixer rapidement la mémoire des formes graphiques »[467] dans l'apprentissage de la lecture et de la lecture. De manière générale et particulièrement en mathématiques, Marion fait usage de *manipulations* pour permettre une *visualisation* des apprentissages et semble associer les différentes modalités présentées sans distinction, les faisant intervenir à des moments-clefs pour les élèves. Camille insiste quant à elle sur l'importance de ne pas *mélanger* les modalités. Comme Marion, elle utilise la LPC en classe, de même que la langue des signes et l'oral-vocal, qui est le mode de communication *premier* pour les élèves.

> CCS-150 : c'est multimodal ↓ tous les outils possibles et on les adapte à chaque élève ↓ après j'essaye de ne pas trop mélanger ↓ par exemple si je vais parler / je vais essayer mais parfois ça peut arriver / pris dans l'action [rires] / mais j'essaye de ne pas tout mélanger ↓ le mode de communication premier étant l'oral / je vais essayer de ne pas / en plus de l'oral mélanger de la langue des signes et du LPC ↓ quelque chose comme ça ↓ je vais essayer d'être assez claire / de ne pas trop mélanger ↓ après / ça

[466] « La méthode Borel-Maisonny utilise le canal visuel. Il s'agit de gestes symboliques utilisés au cours de l'apprentissage de la lecture. Il y a un geste par son et non par graphie » : http://www.borel-maisonny.fr
[467] http://www.borel-maisonny.fr

> m'arrive parfois avec ces élèves-là de parler et de rajouter quelques signes sur certains mots où je sais que ça va en aider certains / pas tous ↓ (ECS, 2017 : 4)

Chaque modalité a une place particulière et est utilisée dans la mesure du possible de manière différenciée afin d'offrir une *clarté* et un *bon modèle de langue* aux élèves. De nombreux enseignants interrogés aux États-Unis insistent sur cette même nécessité de différentiation des langues, allant jusqu'à une distinction physique, généralement associée à la présence d'un adulte sourd dans la classe[468]. L'étude de Johnson, Lidell et Erting (1989) révèle en effet que pour des élèves sourds profonds, les pratiques multimodales (associées en même temps) seraient à l'origine d' « approximations » dans l'accès aux informations. Les auteurs préconisent au delà d'une distinction des modalités, une séparation physique des langues selon le principe « une langue, une personne » où l'adulte sourd est désigné comme le modèle linguistique et identitaire. La place exclusive de l'adulte sourd relève pourtant selon Mugnier (2006) d'un « fantasme » lié à une « langue pure » transmissible par les sourds uniquement ; la « mauvaise maîtrise » de la langue des signes par les entendants étant souvent évoquée dans ce cadre. Cet idéal de pureté n'est pas propre à la langue des signes et concerne l'idée même de langue : « Appréhendée comme un organisme vivant, la langue présente tous les attributs du corps malade : contamination, dégénérescence, altération, corruption affaiblissement, etc. Cette menace nécessite donc une opposition farouche au *corps étranger*[469], à tout élément extérieur qui viendrait pénétrer son propre corps pur, intact, vierge » (CANUT, 2010: 60). Les entretiens menés auprès des enseignants et les observations en classes viennent ainsi nuancer la nécessité d'une distinction physique des langues par deux « modèles linguistiques ». Marion explique distinguer la langue des signes du français en évitant le recours au français signé, mais elle est la seule représentante des deux langues dans la classe. Des activités et des échanges sont organisés avec une classe bilingue dépendante de la même structure médico-sociale, afin de permettre aux élèves des deux modèles de se rencontrer[470]. Au delà de la richesse des rencontres pour l'ouverture à la diversité des manières « d'être sourd » (GAUCHER, 2010), ces échanges permettent que les enseignants entendants ne soient pas les seuls modèles de la langue des signes. La distinction de la langue des signes par rapport au français doit être précédée d'une différenciation des pratiques linguistiques (langue française, langue des signes) et des pratiques langagières (français signé, LPC, signing exact English notamment) (MILLET, ESTÈVE, 2009). Cette première distinction

[468] Cf. chapitre 10.3.2.2 : "Distinguer les langues pour accéder à la lecture et à l'écriture", p.508.
[469] La notion de « corps étranger » est empruntée par Canut à Meschonnic (1997 : 193).
[470] Cf. chapitre 10.2.1.4 : "Intérêt des échanges entre élèves des classes bilingue et spécialisée", p.451.

est selon nous un préalable indispensable pour permettre aux élèves de différencier les spécificités des langues vocales et signées. Les statuts des pratiques linguistiques (langues de communication) et des pratiques langagières (outils d'accès à la communication) étant établis clairement, chacune des modalités peut ensuite jouer un rôle particulier dans les enseignements, comme le montrent les différents entretiens menés en France et aux États-Unis. Les élèves de ces classes spécialisées, pour qui la langue de référence est l'oral-vocal, bénéficient visiblement de cette multimodalité qui permet de renforcer l'accès à la compréhension (LONCKE, QUERTINMONT, MARTENS, DUSSART, 1996). Anne indique ainsi lors de notre rencontre la diversité des profils de communication des élèves de sa classe et explique adapter les moyens de communication en fonction des élèves. Malgré tout, l'aspect visuel des apprentissages est une nécessité commune à tous les élèves avec qui elle travaille.

> ACS-165 : je vais utiliser l'oral avec ce groupe parce qu'ils sont vraiment plus dans l'oral ↓ la langue des signes c'est vraiment pour asseoir la compréhension avec ce groupe là ↓ je ne vais pas passer comme je vais faire certaines fois avec certaines classes / de la langue des signes à l'écrit / travailler sur la structure de la phrase et comment on passe de l'une à l'autre ↓ on dit comme ça en langue des signes et on dit comme ça en français ↓ avec ce groupe là non / je ne le fais pas ↓ il n'y a pas de mieux / ça dépend des enfants ↓ si je n'ai pas d'enfants qui parlent / qui ne sont que signeurs / c'est sûr que je vais passer par ce passage là / là j'ai des enfants qui parlent donc il n'y a pas d'utilité ↓ en situation de communication quotidienne / hormis le fait qu'on voit leur appareil on ne peut pas voir qu'ils sont sourds ↓ mais après ça reste très visuel ↓ (ACS, 2017 : 4)

Si la diversité des « profils » des élèves sourds appareillés implique une adaptation des enseignements en fonction de leurs possibilités de communication et de la nécessité d'orienter la langue de scolarisation avec le parcours communication oral-vocal et/ou signé, dans la classe bilingue observée, bien que la langue des signes soit la langue de référence des élèves, l'oral-vocal est présent dans la classe et plus largement dans l'école. Fanny indique que les élèves de CP et CE1 commencent à avoir conscience de l'oral et de leur voix et explique qu'ils « jouent beaucoup avec ». La présence de l'oral-vocal vient nuancer la défense d'un « bilinguisme idéalisé » (MUGNIER, ÉSTÈVE, MILLET, 2016) où seuls la langue des signes et l'écrit seraient présents dans la classe. Pour elle, la classe bilingue n'implique pas de ne pas donner à voir la forme orale-vocale de la langue.

> E-184 : les enfants sourds connaissent l'oral ↑ ils apprennent l'oral ↑
>
> FCB : alors / ils ne l'apprennent pas mais ils le connaissent ↓ ils ont conscience du monde entendant ↓ ils se rendent compte de leur voix / qu'il y a des sons ↓ mais comme le disait Claudine c'est le début ↓

CCB : de plus en plus quand même ↓

FCB : oui ils en ont vraiment conscience ↓ ils jouent avec leur voix / c'est normal ils découvrent qu'ils peuvent l'utiliser ↓

CCB : ils aiment connaître le mot / le signe / l'oral ↓ ils aiment connaître les trois ensemble oui ↓ je sens ça beaucoup ↓

FCB : ils sont vraiment dans la découverte / il faut les laisser découvrir ↓

E : oui vous n'êtes pas focalisées que sur la langue des signes ↑

FCB : non non on les laisse découvrir ↓ il faut les laisser / le français est très différent de la langue des signes / l'oral est complètement en lien avec l'écrit / ils ont envie de découvrir ça ↓ on ne peut pas utiliser que la LSF / on utilise les deux toujours / on passe de l'un à l'autre ↓ ils sont bilingues / il faut qu'ils puissent faire le lien entre l'oral et l'écrit ↓ on ne les oblige pas du tout à n'utiliser que la langue des signes ↓ on les laisse et puis après ils connaîtront les deux mondes ↓ c'est très ouvert ↓ (FCCB, 2015 : 4)

La classe bilingue de Fanny est organisée selon le modèle préconisé par Johnson, Lidell et Erting (1989) : Fanny représente pour les élèves le modèle linguistique et identitaire sourd, dans une classe où la langue des signes est la langue de référence. La forme orale-vocale est séparée « physiquement » par la présence de Claudine, AVS, qui indique d'ailleurs que les élèves *aiment connaître les trois ensemble*, ce qui semble renforcer la conscience pour eux de la distinction entre langue des signes et langue française sous ses formes vocales et écrites. Ce modèle est également présenté à travers le témoignage d'Oni aux États-Unis, enseignante sourde dans une classe bilingue, qui travaille avec un enseignant entendant[471]. Cette distinction des langues a pour objectif de favoriser la structure et le développement de la langue (orale-vocale ou signée), et la rencontre entre élèves de parcours de communication différents entend permettre ce développement.

10.2.1.4Intérêt des échanges entre élèves des classes bilingue et spécialisée

Les enseignants des classes spécialisées et bilingues organisent des rencontres entre les élèves, afin de favoriser la communication entre enfants ayant des parcours linguistiques et scolaires différents. Les élèves sourds des classes spécialisées, qui connaissent à des degrés divers la langue des signes, peuvent ainsi échanger avec ceux des classes bilingues et découvrir d'autres aspects de la surdité. Camille explique les différentes rencontres et participations communes à des projets organisés par les classes.

[471] Cf. chapitre 10.3.2.2 : "Distinguer les langues pour accéder à la lecture et à l'écriture", p.508.

> CCS-298 : je trouve que c'est intéressant parce que ça leur permet de pouvoir communiquer avec leurs camarades qui n'utilisent que la langue des signes / par exemple la classe bilingue ↓ cette semaine / on fait un projet autour d'un film d'animation donc ils sont amenés à se rencontrer / l'année dernière ils sont partis tous ensemble à Paris ↓ même si mes élèves sont plus dans l'oral / ils sont quand même sourds et c'est quand même une langue qui peut leur servir pour communiquer avec d'autres sourds / des camarades sourds / des adultes sourds // et même / si jamais leur implant tombe en panne ou qu'ils sont à la piscine / il faut quand même avoir un moyen autre de communication ↓ (CCS, 2017 : 7)

Bien que les élèves soient *plus* dans l'oral-vocal, la langue des signes leur permet de communiquer avec des sourds qui ne sont *que* dans la langue des signes ; ce qui semble permettre un lien avec la communauté Sourde, limité autrement. Marion évoque également les activités communes des élèves, et expose les mêmes arguments en indiquant que la langue des signes permet la *rencontre* avec des *pairs*.

> MCS-167 : on mène des projets avec les enfants de la classe bilingue qui eux ne sont que dans la langue des signes ↓ on est allés à Paris l'année dernière avec eux / cette année on faisait un projet de film d'animation et du coup il y a une rencontre et il faut un mode de communication ↓ même si les enfants ici ont un petit bagage / ça leur permet quand même de communiquer avec leurs pairs sourds signants quand ils ont l'occasion de les rencontrer ↓ (MCS, 2017 : 4)

Les échanges avec d'autres élèves permettent également selon Marion de donner à voir la généralisation des *règles* à tous les élèves, et pas uniquement pour les élèves sourds, qui sont autrement *persuadés* pour certains, que ces règles sont dictées spécifiquement pour eux, du fait d'un isolement des élèves sourds dans des établissements dédiés.

> MCS-460 : une chose sur les instituts / par rapport à ici // pour l'avoir vécu / j'ai vu des enfants internes qui étaient en classe en institut / ils étaient toujours persuadés / quand on leur demandait de suivre des règles / que c'étaient des règles que pour eux ↓ et rien que pour ça / pour avoir vu l'évolution / c'est très important ↓ nous les enfants ici / ils vont peu en inclusion mais ils vont quand même faire du sport avec les entendants / il y a les temps de la récré / ils ont des projets ↓ on a fait un projet avec le Cercle Celtique / on a fait de la danse bretonne etc. / donc ils partagent des temps en grands groupes et ils s'aperçoivent que les règles de la classe elles existent aussi pour n'importe quel enfant ↓ ils ont cette possibilité d'être en petit groupe / avec une attention plus importante / mais aussi de vivre des temps en collectif / en grand groupe comme n'importe quel enfant scolarisé en France ↓ c'est pour ça qu'on essaye en fin de primaire d'augmenter leur temps d'inclusion ↓ pour certains non parce que l'idée ce n'est pas de les mettre en difficulté ou en échec mais parce qu'on a dans la tête qu'au collège ils auront forcément plus d'inclusion / et qu'on ne peut pas passer comme ça du tout au tout ↓ déjà que l'entrée au collège c'est compliqué alors si on propose un fonctionnement complètement autre / c'est beaucoup plus perturbant pour les enfants ↓ (MCS, 2017 : 10)

Ces échanges permettent un autre regard sur la surdité, pour les enfants inscrits en classe spécialisée où la langue des signes est décrite comme un outil de communication venant appuyer l'oral-vocal, plus que comme une langue de communication. Les élèves découvrent alors la place de la LSF en tant que langue de communication pour des élèves qui, comme eux sont sourds, mais dont la langue de référence n'est pas la forme orale-vocale du français.

10.2.1.5Les difficultés de certains élèves sourds dans les apprentissages

Dans les classes spécialisées, les enseignants témoignent, en plus d'une diversité des moyens de communication, d'une diversité de « profils » d'élèves, qui pour certains rencontrent des difficultés d'apprentissages liées à des *troubles associés* à leur surdité ou à des *préoccupations personnelles importantes*. Cette diversité des « profils » implique une organisation parfois difficile pour les enseignantes qui ont pour rôle d'accompagner tous les élèves dans leur scolarisation et ne peuvent pas toujours focaliser leur attention sur certains enfants en particulier. Anne évoque ainsi les difficultés de certains élèves à l'âge de l'adolescence et ses demandes d'accompagnement par la psychologue de l'équipe médico-sociale de l'établissement.

> ACS-372 : il y a eu des fois où j'ai demandé à ce que la psy les prenne parce qu'ils rentraient dans l'adolescence et ils avaient plein de questions / mais pas dans ce groupe-là ↓ il n'y a pas ça ↓ c'est vraiment leur vécu personnel / familial et scolaire tellement douloureux qu'ils ont besoin d'évacuer pour se permettre d'apprendre ↓ ce sont des enfants qui ne se permettent pas d'apprendre ↓ ils sont tellement préoccupés par des choses personnelles que ça occupe leur esprit tout le temps et ça les empêche d'apprendre ↓ et ils sont persuadés que // ils sont en souffrance et ils ne veulent pas // comment dire /// ils ne veulent pas se mettre à penser parce que s'ils pensent / ça veut dire qu'ils vont penser à ce qui les fait souffrir / donc ils s'interdisent de penser et du coup ils ne peuvent pas apprendre↓ (ACS, 2017 : 8)

Le parcours familial et scolaire parfois difficile des élèves inscrits dans la classe spécialisée nécessite une attention particulière par les enseignantes. Ce témoignage fait écho au témoignage de Corentin, qui évoquait lors de notre entretien de nombreux questionnements liés à sa surdité au moment de l'adolescence et son choix de *revenir dans le monde des sourds*[472] après avoir grandi dans le *monde entendant*. Si Corentin explique lors de notre entretien avoir été peu sensibilisé à la langue des signes pendant sa scolarisation, les

[472] Cf Chapitre 9.1.4.2 : "Le « monde sourd » face aux risques et limites de l'implant", p.354. : PSC-138 : « moi avant / j'ai fait des allers-retours entre le monde sourd et entendant / je ne savais pas quoi choisir / à la période de la crise d'adolescence / je voulais faire partie du monde des entendants mais je voyais comme on me regardait et alors j'ai compris que je m'étais trompé de monde ↓ j'ai préféré retourner dans le monde » (PSC, 2015 : 3).

enseignantes des classes spécialisées, malgré la place accordée à la langue vocale dans les enseignements, rendent visible la langue des signes, notamment à travers des échanges avec les élèves de la classe bilingue. Ces rencontres permettent une découverte, pendant l'enfance de la diversité des « manières » d'être sourd. Les élèves peuvent exprimer leurs questionnements auprès de la psychologue de l'équipe médico-sociale présente dans l'établissement, afin d'éviter qu'ils ne *s'interdisent de penser* et qu'ils puissent accéder aux enseignements. D'autres situations sont développées par Marion dans sa classe de CE2, qui concernent des *troubles de l'attention* et de *l'inhibition* et qui impliquent une *fatigue* importante pour les élèves.

> MCS-241 : dans la classe il y a deux autres enfants qui sont plus en difficultés ↓ qui sont en difficultés pour des raisons psychiques essentiellement / ou un peu sociales aussi pour un des enfants ↓ ça vient un peu entraver le travail ↓ il y a une disponibilité qui est moins importante / on avance moins vite ↓ c'est pour ça qu'on est sur un projet de création de classe adaptée l'année prochaine ↓ parce que / à la fois il y a des enfants pour qui on sait qu'avec la surdité / il y a un petit retard quand même pour des raisons de // l'entrée dans la langue se fait plus tardivement donc il y a un petit retard ↓ mais après il y a des enfants qui réfléchissent bien et il y en a d'autres / il y a autre chose que la surdité ↓
>
> E : beaucoup ↑
>
> MCS : beaucoup // c'est vrai que ça tend à augmenter un peu avec des enfants qui ont des troubles de l'attention / troubles de l'inhibition aussi donc c'est une disponibilité qui est moins grande // une fatigue aussi des enfants ↓ (MCS, 2017 : 6)

La création d'une classe adaptée est prévue pour la rentrée 2018 afin de regrouper les élèves ayant des difficultés liées à *autre chose* que la surdité. Marion distingue ainsi deux « catégories » d'élèves dans la classe : ceux dont les difficultés scolaires seraient liées à une entrée plus tardive dans la langue et ceux qui présenteraient, en plus de leur surdité, des *troubles* associés. Les enseignants spécialisés ne semblent pas en mesure d'accompagner les élèves qui arrivent de plus en plus dans leurs classes avec des troubles associés à la surdité et doivent mettre en place des classes « sur-spécialisées » pour adapter une pédagogie spécifique avec ces élèves[473]. Pour Michel, enseignant spécialisé dans une classe de troisième d'un institut pour sourds, l'augmentation des effectifs d'élèves présentant des troubles associés est liée à la politique d'intégration en classe dite « ordinaire » des dernières années, qui ferait

[473] Les classes spécialisées ont déjà pour objectif d'offrir une pédagogie spécialisée pour les élèves sourds, mais les témoignages des enseignantes révèlent le manque de supports existants et la nécessité de créer elles-mêmes ces supports. Cf. chapitre 10.2.1.7 : "« Il n'existe rien » : créer les outils pédagogiques pour les élèves sourds", p.459.

diminuer le nombre d'élèves des classes spécialisés et ferait craindre pour l'avenir de la profession d'enseignant spécialisé.

> MICS-19 : aujourd'hui / on va plus vers les troubles associés ↓ ma profession // je le dis ici / elle est à l'agonie ↓
>
> E : la profession d'enseignant spécialisé ↓
>
> MICS : d'enseignant spécialisé ↓ pour moi oui ↓ je considère que depuis les lois d'intégration / ça c'est d'une manière générale / plus l'histoire de l'établissement // les enseignants sont complètement mis de côté ↓ mis de côté / on ne veut pas le dire parce qu'on ne veut pas effrayer les gens mais moi j'en suis absolument convaincu ↓ je regrette beaucoup ça ↓ mais ce n'est pas uniquement lié à l'institution ici / c'est aussi lié au phénomène social d'intégration ↓ c'est l'époque de « tout le monde est différent / tout le monde est riche » ↓ moi je ne suis pas trop là-dessus ↓ ce n'est pas d'emblée parce qu'on est différent qu'on on va s'enrichir / pour moi ce n'est pas gagné d'avance ↓ je ne suis pas contre / mais ce n'est pas comme ça ↓ ce n'est pas forcément un signe de progrès / un facteur de progrès ↓ pas d'emblée comme ça ↓ (MICS, 2016 : 3)

Ce témoignage pointe la nécessaire évolution de la profession d'enseignant spécialisé, qui selon Michel est *à l'agonie*. Le phénomène social d'intégration décrit par Michel est également lié au développement des implants cochléaires et modifie considérablement les possibilités de scolarisation des élèves, qui effectuent de plus en plus leurs parcours éducatif dans des classes où l'appui par d'autres modalités que la forme orale-vocale est peu présent. Les pôles d'enseignement pour les jeunes sourds viennent renforcer la scolarisation en milieu dit « ordinaire » par des possibilités d'enseignement en langue des signes et par l'appui de la LPC[474], sans que ces modèles soient dépendants de classes spécialisées. Si la profession d'enseignant spécialisé ne nous semble pas être *à l'agonie*, son évolution est incontestable et nécessite une réflexion importante afin de redéfinir les contours de la formation des futurs enseignants, qui seront amenés de plus en plus à accueillir des élèves ayant, en plus d'une surdité, des troubles associés. L'équipe pédagogique de l'établissement où travaillent Marion, Camille et Anne s'engage dans cette évolution, par une réflexion commune sur des modalités pédagogiques spécifiques (*passer plus par du concret, vivre les choses*) et la mise en place de nouveaux modèles de scolarisation spécialisée, où tout est à créer.

> MCS-276 : on s'est longtemps posé la question / est-ce que c'était favorable de faire ça ↑ est-ce que ce n'était pas un peu / mettre de côté / excluant ↑ on se dit que ces enfants ont vraiment besoin d'un autre rythme / même si on a un rythme déjà adapté ici ↓ ils ont besoin d'apprendre d'une autre façon / passer plus par du concret / vivre les choses / que ça fasse réellement sens ↓ ces difficultés psychiques elles peuvent être

[474] Cf. chapitre 5.1.4 : "Le pôle d'enseignement pour les jeunes sourds (PEJS)", p.187.

peut-être levées / on fait l'hypothèse ↓ en s'y prenant autrement et non pas en refaisant chaque année des choses qu'ils ont déjà vues / de la conjugaison ↓ on voit bien que ça ne reste pas / faisons autrement ↓

E : ce modèle existe déjà ↑

MCS : non ↓ là il faut créer [rires] ↓ (MCS, 2017 : 6)

La classe adaptée à plusieurs niveaux aura pour objectif de proposer à des élèves qui ne bénéficient pas de la pédagogie mise en place en classe spécialisée, une orientation didactique différente afin de pouvoir répartir les enseignements et pouvoir accompagner ces élèves qui autrement sont *laissés en difficultés* dans les classes spécialisées.

E-294 : ce sera une classe à plusieurs niveaux ↑

MCS : c'est ça ↓

E : combien il y aura d'élèves dans cette classe ↑

MCS : on est partis pour l'instant avec au moins quatre / peut-être six ↓

E : il y aura un enseignant ↓

MCS : un enseignant qui travaillera sans doute en binôme avec un éducateur / une orthophoniste ↓ ce sera un travail vraiment autre / avec un projet et // au sein de ce projet là / tirer des compétences qui correspondent à chacun au sein de ce projet ↓ depuis que je suis enseignante j'ai toujours connu ça / même à Angers j'ai toujours travaillé en classe spécialisée mais au sein d'une école ↓ j'ai connu des classes spécialisées en intra / en interne quand j'étais éducatrice ↓ ici est-ce qu'on peut parler de handicap associé ↑ il y a des enfants sourds qui cumulent d'autres handicap / c'est beaucoup plus lourd ↓ là / la scolarité est plus compliquée / disons qu'on fait aussi le pari que ce n'est pas tracer une voie qui soit définitive / c'est peut-être passer par la classe adaptée pour rejoindre à un moment donné un autre cursus / mais c'est d'offrir autre chose que ce qu'on fait aujourd'hui ↓ et aussi permettre aux autres enfants sourds / qui eux avancent / et bien continuer à avancer / parce qu'on ne peut pas laisser des enfants en difficulté et partir avec les autres ↓ il faut bien prendre en compte tous les élèves de la classe et ça freine parfois les élèves / qui ont de la surdité d'accord / mais qui ont des capacités autres ↓ (MCS, 2017 : 7)

Qu'il s'agisse de la classe adaptée, organisée pour des élèves dont la scolarité est *plus compliquée* qu'en classe spécialisée, ou de la classe spécialisée, destinée selon Marion aux élèves dont *l'entrée au langage s'est faite plus tardivement*, l'accès à la lecture et à l'écriture nécessite une adaptation particulière pour les élèves sourds.

10.2.1.6Accès à la lecture et à l'écriture pour les élèves sourds

Dans les témoignages des enseignantes spécialisées interrogées, si l'accès à la lecture et à l'écriture n'est pas conditionné par le passage à une méthode phonologique, la méthode globale seule, qui consiste selon Camille à *apprendre tous les mots par cœur* ne peut permettre aux élèves d'*enregistrer* et de pouvoir *déchiffrer* des mots nouveaux. La combinaison d'une méthode syllabique et globale permettrait aux élèves de ne pas avoir à *tout* mémoriser et d'éviter les confusions entre des mots proches.

> CCS-460 : à mon sens / et je pense que je ne suis pas la seule à le penser / c'est que de toute façon les enfants pour pouvoir déchiffrer / ils ont besoin de pouvoir passer par le syllabique ↓ que ce soit des enfants entendants ou sourds / parce que si on ne passe pas par le syllabique / au bout d'un moment ils sont obligés d'apprendre tous les mots par cœur et au bout d'un moment il n'y a plus de // ça devient tellement énorme donc on ne peut plus tout mémoriser ↓ et en plus si on regarde les mots / si on lit les mots globalement / on peut faire des confusions entre des mots proches ↓ pour moi / il faut une combinaison des deux parce qu'effectivement quand on commence // commencer par faire lire les lettres et savoir que le *p* ça fait {pp} et le *a* ça fait {aa} et que le *p* et le *a* ça fait {pa} / pour pouvoir déchiffrer les mots et pouvoir les enregistrer ↓ (CCS, 2017 : 10)

Anne évoque les mêmes arguments pour expliquer les limites d'une méthode globale de lecture exclusive. Un *processus* doit pouvoir permettre aux élèves de s'approprier les logiques de la langue et de pouvoir déchiffrer de nouveaux mots. La phonologie n'est pas considérée comme moyen privilégié, et pourrait selon Anne être remplacée par la dactylologie et la lecture labiale. Elle dit en tous cas adapter des moyens spécifiques en fonction de leurs parcours de communication.

> ACS-346 : même si l'enfant sourd ne parle pas / il faut qu'il arrive à développer un processus // parce que le global ça ne va pas aller jusqu'au bout ↓ à un moment donné il faut qu'il arrive à développer un processus qui ne soit pas forcément phonologique / qui ne passe pas forcément par l'oreille mais qui peut passer par la lecture labiale / la dactylologie par exemple / mais pour pouvoir se l'approprier et après se retrouver face à un mot nouveau ↓ (ACS, 2017 : 8)

Cette adaptation des modalités d'accès à la lecture pour les élèves sourds des parcours spécialisés est également évoquée par Camille qui souligne qu'il n'existe pas de méthode unique, bien que des outils pédagogiques (qui n'existent actuellement pas selon Camille) pourraient permettre d'accompagner les enseignants dans leurs enseignements :

> CCS-441 : moi je pense particulièrement à tout ce qui est lecture // on est tous un peu // ↓ alors au niveau de l'apprentissage de la lecture / déjà il faut s'adapter / il n'y a pas une méthode d'apprentissage de la lecture / de l'écrit / pour les sourds / c'est un peu le

> nœud du problème // et donc il faut déjà s'adapter au mode de communication de l'enfant et partir de ce qu'il sait faire ↓ partir de ce qu'il sait pour après pouvoir construire la langue / l'écrit / la lecture etc. ↓ forcément il n'y a pas une méthode qui existe / mais après s'il existait déjà des petits lexiques tout faits // ↓ (CCS, 2017 : 10)

L'oral-vocal semble pouvoir avoir une place dans l'accès à la lecture et l'écriture, même pour des élèves dont la langue de référence est la langue des signes. Le passage par la parole semble faciliter, selon l'expérience de Camille, la mémorisation des mots et les *petites structures de phrases* et les notions morphosyntaxiques peuvent être approfondies, plus tard, lorsque les élèves parviennent à déchiffrer les mots de vocabulaire.

> CCS-469 : auparavant / quand je travaillais à [nom d'un institut pour sourds] / j'avais pas mal d'enfants qui étaient plus dans la langue des signes et pas beaucoup dans l'oral / qui avaient du mal / qui ne passaient pas du tout spontanément par l'oral pour parler / mais qui mémorisaient beaucoup plus facilement des mots de vocabulaire ou des petites structures de phrases / en essayant de les dire à l'oral ↓ même si c'était imparfait / ça les aidait énormément et ça leur permettait de pouvoir justement mémoriser et essayer de déchiffrer après ↓ après quand ils grandissent de faire un petit peu plus le travail de morphosyntaxe avec les suffixes / les préfixes ↓ pour moi c'est important ↓ après forcément / quand on est un peu plus à l'aise dans sa lecture il y a des mots qu'on photographie ↓ pour moi / on ne peut pas passer que par la méthode globale / c'est vraiment un ensemble ↓ (CCS, 2017 : 10)

L'argument de la possibilité d'associer la modalité orale-vocale à l'apprentissage de la lecture, même pour les élèves des classes bilingues LSF-français écrit, semble en accord avec les propos de Fanny, qui indique que dans sa classe bilingue, bien que l'oral-vocal ne soit pas *appris*, il est cependant présent. Les élèves *aiment jouer avec leur voix* et *connaître les trois formes* des mots : signée, orale-vocale et écrite selon Claudine, AVS dans la classe[475]. Les entretiens menés aux États-Unis viennent également alimenter cette possibilité d'une utilisation de la forme orale-vocale dans l'accès à la lecture pour les élèves dont la langue des signes est la langue de référence, en tant qu'outil pédagogique et non conditionnée par un *apprentissage* de la langue comme l'indique Fanny. En effet, si la langue des signes peut être utilisée en tant qu'outil pédagogique à travers le français signé, il nous semble intéressant d'étudier la possibilité, dans les parcours bilingues en langue des signes, d'une utilisation pédagogique de la forme vocale du français. Cette utilisation pédagogique n'implique pas une

[475] Cf. chapitre 10.2.1.3 : "Diversité des moyens de communication en classes spécialisées et bilingue", p.448 : FCB-201 : « le français est très différent de la langue des signes / l'oral est complètement lien avec l'écrit / ils ont envie de découvrir ça ↓ on ne peut pas utiliser que la LSF / on utilise les deux toujours / on passe de l'un à l'autre ↓ ils sont bilingues / il faut qu'ils puissent faire le lien entre l'oral et l'écrit ↓ on ne les oblige pas du tout à n'utiliser que la langue des signes ↓ on les laisse et puis après ils connaîtront les deux mondes ↓ c'est très ouvert ↓ » (FCCB, 2015 : 4).

« maîtrise » de la parole, mais envisage le recours au français vocal comme un appui à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture[476], dont la maîtrise est nécessairement variable selon les élèves. L'accès à la lecture et à l'écriture nécessite une pédagogie spécifique, adaptée à la surdité et à la diversité des situations de communication des élèves. Les enseignantes expliquent développer et créer elles-mêmes ces outils.

10.2.1.7« Il n'existe rien » : créer les outils pédagogiques pour les élèves sourds

La nécessité d'adapter la pédagogie en classe spécialisée est développée par Camille, qui indique un travail important autour de la langue, présente dans tous les enseignements. Les supports doivent être adaptés afin de permettre un accès visuel aux élèves. Camille préconise des *supports plus visuels et plus de supports visuels*.

> CCS-107 : la classe spécialisée c'est vraiment spécialisé autour de la pédagogie / autour de la surdité ↓ c'est vrai qu'il y a plein de choses qu'on ne peut pas faire exactement comme en classe ordinaire ↓ tout ce qui est le travail autour de la langue / et puis la langue on la retrouve partout ↓ ce sont des adaptations qu'on a besoin de faire dans plein d'autres matières autres que le français / ne serait-ce qu'en Histoire / en Géographie / donc de pouvoir apporter aux enfants des supports plus visuels et plus de supports visuels ↓ (CCS, 2017 : 3)

Malgré cette spécialisation particulière autour de la pédagogie, peu de supports existent pour accompagner les enseignants. Camille indique l'absence de méthodes spécifiques à l'enseignement des sourds et explique s'inspirer de manuels existants pour les élèves entendants en les adaptant en fonction des besoins des élèves de sa classe.

> CCS-368 : au niveau des manuels scolaires / il existe // il n'existe rien ↓ c'est à nous de // en plus on se base sur les programmes de l'Éducation nationale donc moi mes progressions sont faites en fonction des programmes officiels / comme mes collègues enseignants de l'Éducation nationale ↓ après / effectivement en français je ne vais peut-être pas aller au même rythme et je vais peut-être accentuer sur certains points plus que d'autres ↓ je peux utiliser certains manuels de l'Éducation nationale pour des exercices de mathématiques / pour certains exercices de Français ↓ mais par exemple / pour tout ce qui est conjugaison / grammaire / orthographe / je fais le programme de CM1 [ses élèves sont en CM1] avec un rythme un petit peu plus lent mais j'essaye vraiment de suivre le programme de l'Éducation nationale ↓ dans les manuels que je vais utiliser / les manuels de français // si je veux travailler un exercice sur les homophones par exemple / je vais vraiment étudier l'exercice avant pour voir s'il n'y a pas des problèmes de vocabulaire ou de sens pour les élèves ↓ si besoin je modifie l'exercice ou alors je m'en inspire pour en faire carrément un autre / ou alors ça va et

[476] Cette réflexion à propos de la forme vocale en tant qu'outil pédagogique est approfondie au chapitre 10.3.2.5 : "La place de l'oral-vocal dans les enseignements aux élèves sourds", p.522.

> je peux l'utiliser ↓ j'essaye vraiment de m'adapter par rapport à ce que je fais en classe ↓ (CCS, 2017 : 8)

Malgré la possibilité d'adapter des manuels existants, Camille, qui ne peut utiliser les exercices *tels quels,* souligne l'absence d'outils pédagogiques.

> CCS-385 : il n'existe rien ↓ […] je suis obligée de créer des outils ↓ ça peut être juste une fiche comme ça toute simple de vocabulaire / mais ça peut être par exemple / en Histoire / je ne peux pas prendre des exercices qu'il peut y avoir dans un manuel et les utiliser tels quels / ce n'est pas possible ↓ je refais beaucoup de choses à ma sauce et mes collègues c'est pareil ↓ soit en allégeant les phrases de la leçon / soit en ajoutant des images pour qu'ils aient plus de sens ↓ (CCS, 2017 : 9)

Les enseignantes créent de nouveaux supports et adaptent certains exercices de manière à les rendre plus visuels, en y ajoutant des images par exemple ou en allégeant certaines phrases afin d'adapter l'exercice aux possibilités de compréhension des élèves. Anne indique également cette absence d'outils et souligne un isolement des enseignants, qui font *chacun leurs supports*.

> ACS-273 : je suis toute seule / c'est moi qui fais tout ↓ c'est-à-dire que je fais ma leçon et ensuite je vois ce qu'il y a à définir / c'est moi qui fais les définitions ↓
>
> E : parce qu'il n'y a pas de manuel adapté aux sourds actuellement ↑
>
> ACS : non ↓ ce n'est pas un marché porteur pour les maisons d'édition ↓ ils vont éditer un bouquin et ça va concerner combien ↑ très peu ↓ ce n'est pas porteur donc c'est chacun qui fait ses supports ↓ (ACS, 2017 : 6)

À l'image de Camille, Anne crée des définitions qui peuvent s'adapter au niveau de lecture des élèves de sa classe de CM2, les définitions étant souvent trop denses dans les manuels pour permettre aux élèves d'accéder au sens. Dans les classes où nous nous sommes rendues pour mener les entretiens auprès d'enseignants (en France et aux États-Unis), les murs étaient systématiquement remplis d'affiches pédagogiques très visuelles, ce que développe Marion lors de notre échange, qui indique chercher des supports *sur internet* et les adapter en fonction des besoins des élèves.

> MCS-116 : comme vous pouvez voir dans la classe / il y a quand même des affichages qui sont / il y en a dans toute classe mais je pense que dans les classes spécialisées / on met vraiment plus le paquet avec des choses // on essaye de mettre des choses assez visuelles ↓ toutes les clefs du LPC / pour les affiches je m'appuie beaucoup sur internet / mais je les remodèle souvent parce que je me dis qu'il y a des choses que je vais plus mettre en avant ↓ par exemple l'affiche sur le son / je me suis inspirée d'une affiche mais j'ai modifié pour mettre des couleurs et des informations qui pourront servir davantage aux enfants sourds ↓ (MCS, 2017 : 3)

Au delà des affiches pédagogiques crées par les enseignants, Marion indique également adapter les exercices, notamment pour la lecture. Elle utilise des albums de lecture destinés à des élèves de niveau scolaires inférieurs et crée des fiches adaptées pour ses élèves de CE2. Cette adaptation et la création d'outils spécifiques semblent s'organiser majoritairement pour Marion autour de *l'étude de la langue*.

> MCS-325 : le français / moi j'ai toujours travaillé avec des albums pour la lecture donc je choisis des albums qui ne correspondent pas à ce qui est attendu en CE2 ↓ c'est souvent un niveau un peu plus en dessous / mais quand même qui soit intéressant et suffisamment motivant ↓ après / par rapport à ces albums là je crée des fiches de lecture / je fais des fiches de vocabulaire ↓ tout ça effectivement je le fais moi-même ↓ pour ce qui est l'étude de la langue / ça m'arrive de créer moi-même les leçons / mes traces écrites ↓ parfois je m'inspire aussi de ce qui existe ↓ j'ajoute souvent des choses encore une fois visuelles pour les aider à mémoriser ↓ après sur certains exercices d'application / je peux utiliser des exercices d'application de manuels classiques ↓ (MCS, 2017 : 7)

Les trois enseignantes spécialisées interrogées indiquent l'absence d'outils pédagogiques et la nécessité de créer et d'adapter les supports existants, des manuels de l'Éducation nationale aux albums de lecture. Concernant les albums de lecture, les entretiens menés aux États-Unis ont permis d'envisager une piste d'évolution qui permettrait aux enseignants de ne plus choisir des albums de niveau inférieurs à celui de leurs élèves, mais de niveaux correspondant à la maîtrise effective de la lecture par les élèves[477]. Le rythme et le petit nombre d'élèves de sa classe permet pour Marion cette adaptation des outils pédagogiques, qui vient justement justifier l'existence de ces modèles de scolarisation.

> MCS-336 : on n'a pas vingt enfants non plus / en termes de corrections c'est quand même plus léger donc ça nous laisse le temps / je trouve en tous cas / de préparer des outils et des exercices qui soient plus adaptés encore une fois ↓ parce que ça dépend / sur certains exercices de conjugaison ou de grammaire / ce sont les mêmes exercices que font les élèves de la classe d'en dessous ↓ (MCS, 2017 : 8)

Malgré tout, bien que les classes spécialisées soient organisées pour permettre une adaptation pédagogique spécifique, il nous semble que la récurrence de certains outils utilisés (davantage axés sur le visuel, impliquant des phrases « allégées », la création de lexiques résumant les textes) pourraient être répertoriés et constituer un appui pédagogique diffusable pour les

[477] Le système « book levelling », que nous présentons au chapitre 10.4.2.3 : « Le « book levelling system » pour motiver les élèves », p.542, est utilisé par certains enseignants interrogés, afin de ne pas « comparer » le niveau scolaire des élèves sourds en lecture, à celui qu'ils « devraient » avoir acquis en CE2 par exemple. Un système de nombres ou de lettres permet ainsi un repère de lecture indépendant d'un niveau de scolarisation devant être atteint.

enseignants spécialisés, et plus largement pour tous les enseignants qui accueillent des élèves sourds dans leur classe.

L'analyse des différents témoignages d'enseignantes spécialisées et d'une enseignante de classe bilingue LSF-français écrit a permis de dévoiler la place importante de la langue des signes et des signes dans les pratiques d'enseignement aux élèves sourds. Cette utilisation est associée, pour les enseignantes spécialisées à une diversité d'outils venant appuyer l'accès à la langue française. La langue des signes est alors plus perçue comme un moyen supplémentaire pédagogique, qu'en tant que langue de communication et d'enseignement, pour des élèves dont la langue de référence est le français. Malgré tout, les échanges et les rencontres avec des *pairs* sourds des classes bilingues, dont la langue de référence est la langue des signes permet de valoriser cette langue pour les élèves sourds des classes spécialisées, qui la découvrent alors non plus uniquement dans la classe, pour appuyer les enseignements, mais en tant que langue de communication première pour des personnes sourdes. Le « décalage lexical », également développé par les enseignants aux États-Unis[478], justifie en grande partie le parcours spécifique de scolarisation en classe spécialisée, dont l'objectif est de permettre aux élèves d'accéder aux apprentissages par d'autres modalités que l'oral-vocal exclusif et de focaliser les enseignements en fonction des possibilités de chaque élève. Les enseignantes en France témoignent cependant de difficultés supplémentaires pour certains élèves, qui ne peuvent bénéficier du seul aménagement de la classe spécialisée et nécessitent un accompagnement pédagogique « encore plus » spécialisé, dans une classe dite « adaptée », qui verra le jour à la rentrée prochaine. Finalement, la question de l'accès à la lecture et à l'écriture révèle la nécessité d'une réflexion approfondie sur le développement d'outils pédagogiques spécifiques, à destination des élèves sourds ne pouvant accéder à une information orale-vocale « complète », ou ayant fait le choix d'une scolarisation bilingue langue des signes-français écrit. L'analyse des entretiens menés auprès d'enseignants aux États-Unis révèle des questionnements similaires en terme d'accès à l'écriture et à la lecture notamment, nous permettant d'approfondir la réflexion sur le développement d'outils pédagogiques pouvant accompagner les enseignants et de proposer des pistes possibles d'adaptation pour les classes en France.

[478] Cf. chapitre 10.3.2.1 : "Le décalage du « niveau de lecture » des élèves sourds", p.504.

10.3 Analyse des entretiens menés aux États-Unis

Les entretiens menés en France permettent de donner un regard sur la situation de certains enseignants spécialisés et travaillant dans les parcours bilingues, et de mettre en lumière des difficultés liées notamment à l'absence de supports développés et adaptés à l'enseignement pour les élèves sourds spécifiquement. Les entretiens menés principalement aux États-Unis[479], ont pour objectif d'apporter des pistes éventuelles d'évolution à destination des enseignants en France, par l'adaptation d'outils pédagogiques existants et utilisés par les enseignants de différentes écoles. Le chapitre est organisé selon trois orientations, la première concerne une contextuatlisation des situations sociolinguistiques particulières aux États-Unis et communes à la France en terme d'enseignement pour les élèves sourds ; la deuxième partie focalise l'analyse des entretiens sur les témoignages qui concernent l'accès à l'écrit et à la lecture. Finalement, une troisième orientation développe certains outils pédagogiques concrets à destination des enseignants en France et pouvant à notre sens être adaptés. Nous soulignons que les passages en anglais, autres que des témoignages d'enseignants interrogés sont ici traduits pour permettre une compréhension de la mise en place des outils pédagogiques que nous proposons d'adapter. En ce qui concerne les entretiens menés auprès des enseignants, le choix de ne pas traduire est néanmoins compensé par une reformulation en français systématique des propos utilisés dans les analyses. Le lecteur peut ainsi avoir accès aux témoignages des enseignants, reformulés, mais non traduits dans leur intégralité. La traduction proposée dans les analyses d'entretiens est donc une traduction « ciblée » , qui permet de favoriser une lisibilité des analyses, compte tenu de la densité des témoignages recueillis.

10.3.1 La situation sociolinguistique dans les établissements observés aux États-Unis

Nous proposons, dans ce chapitre, un premier volet de contextualisation permettant de rendre compte d'une situation sociolinguistique particulière aux États-Unis, beaucoup moins fréquente en France en ce qui concerne les élèves sourds scolarisés : dans de nombreuses écoles où nous nous sommes rendue, les enseignants ont témoigné du contexte familial plurilingue des enfants, dont les parents parlent pour beaucoup l'espagnol et ne connaissent pas l'anglais. Les élèves communiquent en langue des signes, et/ou en anglais et l'école devient alors le relais linguistique, et les équipes pédagogiques des médiateurs dans la relation

[479] Nous rappelons que trois entretiens ont également été menés au Canada et au Costa-Rica et sont présentés dans ce chapitre d'analyse.

parents-enfants. Les enseignants témoignent également du manque de *bagage lexical* des enfants au moment de leur scolarisation et de leurs difficultés d'accès à une langue académique, pour des enfants qui n'ont pas toujours de langue de *socialisation*. Cette contextualisation marque l'importance du rapport entre les familles et l'école qui accueille les élèves et a pour but notamment de leur donner accès à la lecture et à l'écriture.

10.3.1.1La place de la langue des signes pour les enseignants interrogés

Terry est enseignant dans un collège de Sacramento et bien que tous les élèves scolarisés dans sa classe soient implantés, il utilise fréquemment la langue des signes dans ses enseignements, accompagné d'un interprète. Pour lui, la langue des signes est un support complémentaire de communication en classe et permet aux élèves, au delà de l'aspect pédagogique et linguistique, de rencontrer d'autres sourds et de ne pas se sentir isolés.

> IBW1-201: I think // my personal philosophy is that // it's critical for my students ↓ even my hard of hearing students / that speak // they still use ASL / they still use sign language interpreters in their classrooms / I think as a backup support ↓ and they're going to four year college and becoming / you know / physician and lawyers and teachers and they're professionals ↓ and my biggest thing that I've seen in kids that don't use ASL / the oral deaf educated students / I mean this was my experience when I was in college // my friends that were oral deaf / they really struggled because they didn't have / they couldn't associate with large groups of hearing people / because they couldn't follow what's being said / but they couldn't associate with deaf people because they didn't know ASL / so their lives was very isolated and kind of lonely ↓[480] (SSIB, 2016: 5)

D'après son expérience, l'oral-vocal exclusif, sans communication alternative en langue des signes, isolerait les personnes sourdes qui ne parviennent pas toujours à suivre des conversations à l'oral avec plusieurs personnes et ne peuvent pas non plus s'intégrer à des conversations en langue des signes avec des sourds signants. Cet argument du lien que permet la langue des signes est également évoqué par Joseph, enseignant dans une classe d'élèves de niveau CE2 à CM2 à Sacramento. Il explique lors de l'entretien encourager la langue des signes, sans toutefois l'imposer. Il suit le parcours et les choix linguistiques de ses élèves

[480] Je traduis : « je pense // ma philosophie personnelle c'est que // c'est critique pour mes étudiants ↓ même mes élèves malentendants / qui parlent // ils utilisent aussi l'ASL / ils utilisent quand même des interprètes en langue des signes dans leurs classes / je pense en tant que support ↓ et ils vont en licence à l'université et deviennent / vous savez / médecin / avocats et enseignants // et ils deviennent des professionnels ↓ et ce sur quoi je veux insister / je l'ai vu chez les enfants qui n'utilisent pas l'ASL / les étudiants sourds qui communiquent à l'oral / Je veux dire que c'était mon expérience quand j'étais à l'université // mes amis qui étaient sourds oralisants / ils ont vraiment lutté parce qu'ils n'avaient pas / ils ne pouvaient pas s'intégrer à des grands groupes de personnes entendantes / parce qu'ils ne pouvaient pas suivre ce qui se disait / mais ils ne pouvaient pas non plus s'intégrer avec des personnes sourdes parce qu'ils ne connaissaient pas l'ASL / leur vie était très isolée et assez solitaire ↓ ».

lorsqu'il sait que ces derniers ont fait un choix linguistique assumé, mais insiste sur les apports de la langue des signes, associée à l'oral-vocal ou non. La langue des signes permet pour lui aux élèves une « connexion » avec leurs « pairs » sourds et une communication « alternative » dans le cas d'une perte de la qualité d'audition.

> IBW1-91: I think / my focus is / I follow the lead of the child because they know how it works for them ↓ I always encourage sign but / you know when you have a hard of hearing student who gets a lot of auditory oral information and choose to speak // I'm going to encourage that because they basically tell me that "this work for me" ↓ but I try to encourage signs because over time / that hearing might go away ↓ and they should have some kind of connection with their peers and another way to communicate ↓ and for most parts I would say / ASL // we use ASL // and then sometimes spoken English with those students who are hard of hearing ↓[481] (IBW, 2016: 2)

Jeff est enseignant en classe spécialisée à New York et travaille auprès d'élèves implantés et appareillés. Il expose sensiblement les mêmes arguments que Joseph et Terry, et questionne le caractère aléatoire de la récupération auditive des enfants sourds. L'implant « marche » pour certains et ne fonctionne pas pour d'autres enfants sourds. Bien que certains élèves soient implantés et semblent recevoir une bonne qualité d'audition, ils « perdent une partie de l'information » selon Jeff. L'apprentissage de la langue des signes leur permettrait d'accéder à une langue « complète », sans entraves, mais la situation familiale des enfants sourds de parents entendants justifie selon Jeff que la langue des signes ne soit pas leur seule langue de communication.

> PS53A-139: I don't know if that [the implant] would work for all ↓ it works for some kids / it doesn't work for other kids / and even some of these kids do seem to hear a decent amount / and some other kids who have an implant // if I just speak to them / they miss some of the information ↓ so // I think for most of them / their complete knowledge of sign language would give them a language they could completely understand ↓ obviously that's not going to apply to the rest of their life in the same way / if nobody signed at home / it doesn't really help for home / but at least in school // ↓ and you know they all sign to each other ↓ at lunch / before school and after school // yes ↓ it's funny because even the ones who have a relatively limited level in sign language you know / "I don't know how you guys can understand each other [rires] / because it doesn't mean anything / you're just moving hands" / but it's // some of them are just starting to learn it / they're at a babbling stage / they're picking up words

[481] Je traduis : « je pense / ce sur quoi je veux insister / je suis la direction de l'enfant parce qu'ils savent comment ça fonctionne pour eux ↓ J'encourage toujours le signe mais / vous savez quand vous avez un étudiant malentendant qui reçoit beaucoup d'informations auditives et orales et choisit de parler / Je vais l'encourager parce qu'ils me disent clairement "ça fonctionne pour moi" ↓ mais j'essaie d'encourager les signes parce qu'avec le temps / leur audition pourrait disparaître ↓ et ils devraient avoir une sorte de lien avec leurs pairs et une autre façon de communiquer ↓ en règle générale je dirais / ASL // on utilise l'ASL // et parfois l'anglais signé avec les étudiants qui sont malentendants ↓»

> but they don't really know // and a lot of them don't know the structure of ASL either / so they're confusing with their limited grammar knowledge in English and their limited grammar knowledge in ASL ↓[482]

L'étude de Wass, Lyxell *et alii*. (2010) vient alimenter l'hypothèse d'une perte d'information auditive, même pour les enfants implantés, qui font preuve de « stratégies compensatoires » efficaces dans des situations où leur perception auditive ne leur permet pas d'accéder à une information complète.

> « We suggest that children with CI are particularly efficient in using compensatory strategies in situations where their auditory perception does not provide sufficient information to correctly match the incoming speech signal to a corresponding representation in the long-term phonological storage » (WASS, LYXELL, *et alii*, 2010 : 143).

Cette étude rejoint les travaux de Loncke *et alii.* (1996) et renforce l'idée d'une complémentarité des modalités pour l'accès aux informations. La langue des signes et l'utilisation de modalités complémentaires semblent dans ce cadre tout à fait justifiées dans la scolarisation des élèves sourds. Pour Jeff, la langue des signes a un rôle à jouer dans la scolarisation des élèves sourds, même si ces derniers ne l'utilisent pas en dehors de l'école. Elle leur permet d'avoir accès à une langue complète, mais également de rencontrer d'autres élèves sourds et de développer une communication qui ne soit pas limitée, si ce n'est par leur connaissance de la langue. La rencontre avec d'autres élèves sourds doit également être associée à des rencontres avec des adultes sourds, afin que les enfants sourds puissent avoir accès à des modèles sourds. Deborah est enseignante à l'école Oregon School for the d/Deaf. Lors de notre entretien, elle évoque des échanges avec des élèves sourds qui avant d'être scolarisés dans l'établissement, n'avaient jamais rencontré d'adultes sourds et pensaient qu'ils « deviendraient entendants comme leurs parents » ou n'auraient « pas de futur » et

[482] Je traduis : « je ne sais pas si ça [l'implant] fonctionnerait pour tout le monde ↓ ça fonctionne pour certains enfants / ça ne fonctionne pas pour d'autres enfants / et même certains de ces enfants semblent avoir une quantité d'informations auditives acceptable / et d'autres enfants qui ont un implant // si je leur parle / ils manquent une partie de l'information ↓ alors // je pense que pour la plupart d'entre eux / leur connaissance complète de la langue des signes leur donnerait une langue qu'ils pourraient complètement comprendre ↓ évidemment ça ne va pas se passer comme ça jusqu'à la fin de leur vie / si personne ne signe à la maison / ça n'est pas d'une grande aide à la maison / mais au moins à l'école // ↓ et vous savez / ils signent tous entre eux ↓ au déjeuner / avant l'école et après l'école // oui ↓ c'est drôle parce que même ceux qui ont un niveau relativement limité en langue des signes / "je ne sais pas comment vous pouvez vous comprendre les uns les autres [rires] / parce que ça ne veut rien dire / vous êtes juste en train de bouger les mains" / mais c'est // certains d'entre eux commencent juste à l'apprendre / ils sont à un stade de babillage / ils attrapent des mots mais ils ne savent pas vraiment // et beaucoup d'entre eux ne connaissent pas la structure de l'ASL non plus / donc ils font des confusions avec leurs connaissances limitées de la grammaire en anglais et leur connaissances limitées de la grammaire en ASL ↓ ».

« mourraient » puisqu'ils n'avaient jamais vu d'adulte « comme eux » et que la surdité devait alors être une cause de décès.

> OSD2-499: they say [certains élèves] to me "I didn't know I would grow up // I didn't know I would grow up ↓ I thought I'd become hearing" ↓ they think "I'll be deaf for a while / and like my mom and my dad I will be hearing" ↓ because they never see deaf adults ↓ and then they see / it's ok to be deaf ↓ then they get over it ↓ it's not happy ↓ or // or they think they're going to die ↓ one girl told me / "I thought / I don't have a future / I'm going to die because there is no one like me that's old" ↓ she thought "what I have / will make me die / because nobody's older" ↓[483] (OSD, 2016: 11)

L'école semble permettre de donner à voir d'autres aspects de la surdité, à des élèves dont les parents ne fréquentent pas d'adultes sourds et ne connaissent pas la langue des signes. La langue des signes est alors utilisée en tant que moyen de communication dans la classe, rendue visible par les enseignants eux-mêmes, sourds et entendants et par la présence d'interprètes. Cette configuration valorisante est un apport pour le développement des élèves et pour l'accès aux enseignements. Sharla, directrice de l'école Oregon School for the d/Deaf à Salem, partage l'importance de la langue des signes pour le développement personnel des enfants sourds. Pour elle, « deux langues valent mieux qu'une » et dans le cas des sourds, ces deux langues concernent la langue des signes et l'anglais écrit et lu. L'oral-vocal est considéré comme une modalité pouvant être apprise « en plus » pour les personnes qui le souhaiteraient, mais ne constitue en rien un moyen de communication indispensable. La langue des signes doit être pour Sharla la « langue 1 », celle qui permet une accessibilité complète, l'anglais écrit et lu la « langue 2 » et l'oral-vocal peut venir se positionner en plus de cette configuration de manière facultative.

> OSD1-121: […] research shows that two languages are better than none ↓ if you see my meaning ↓ if you're purely oral / and it may or may not work and you still don't get the incidental learning // you're still lacking ↓ you're not complete ↓ but if you've had two languages / you can read and write well in English / you can email / you can communicate / you can text / you can still interface with the public who don't sign / you still have that access ↓ and you have a very full language of ASL / you communicate with each other and to learn from too / make connections in your mind / and there is no barrier because it's all visual ↓ so / instead of relying on something that may be a deficit / you have to rely on something that's your strength ↓ and which is completely accessible / there is no excuse ↓ it's exciting / it's // its like giving the

[483] Je traduis : « ils me disent: "Je ne savais pas que je grandirais ↓ Je ne savais pas que je grandirais ↓ je pensais que je deviendrais entendant" ↓ ils pensent "Je serai sourd pendant un certain temps / et comme ma mère et mon père / j'entendrai" / parce qu'ils ne voient jamais d'adultes sourds et ensuite ils voient que c'est possible d'être sourd ↓ alors ils s'en remettent ↓ ce n'est pas joyeux ↓ ou ils pensent qu'ils vont mourir ↓ une fille m'a dit un jour / "je pensais que je n'avais pas d'avenir / je vais mourir parce qu'il n'y a personne comme moi qui soit vieux" ↓ elle pensait "ce que j'ai / me fera mourir / parce que personne n'est plus vieux" ».

> appropriate tool to a carpenter ↓ he's building a house / you don't give him a paintbrush or something to say "now go build the house" [rires] ↓ and he's like "I can't" ↓ you know / or you give him every tool he needs / it's like / like a toolbox ↓ so you have ASL which is very strong as your language one / L1 ↓ and then you have reading and writing in English / L2 / plus you have speech if you are inclined and you want to practice speech / that's great ↓[484] (OSD1, 2016: 3)

Plutôt que de considérer la surdité comme un « défaut » à corriger par l'oral-vocal, les sourds devraient pouvoir se construire, selon Jeff, à partir d'une représentation de la surdité valorisante, constituant une « force », à travers l'usage de la langue des signes. Les personnes sourdes, « purement oralistes », de parents entendants n'accèdent en effet pas au même « bain linguistique » que reçoivent les enfants entendants. Même appareillés, leur surdité induit des « manques » dans l'accès à la communication orale-vocale selon Sharla. Les enfants ne seraient alors pas « complets » et la langue des signes permettrait de rétablir ces manques par une communication visuelle complètement accessible. Lorsque je lui pose la question des parents et de leur engagement dans la langue des signes, par leur participation aux cours qui leur sont proposés à l'école, elle m'indique que les parents ne sont pas nombreux y assister.

> OSD1-135: as you go about your life / you want a rich / a rich experience ↓ you don't want to be straining and trying and / this anxiety that will build if you can't understand a person ↓
>
> E: the parents / when they come here / do they learn ASL ↑
>
> OSD1: no [elle sourit] ↓ not a lot ↓ some / some do and we offer a class and we offer supports to parents / yes definitely ↓[485] (OSD1, 2016: 3)

[484] Je traduis : « la recherche montre que deux langues valent mieux qu'aucune langue ↓ si vous voyez où je veux en venir ↓ si vous êtes strictement oral / et ça peut fonctionner ou ne pas fonctionner et vous n'obtenez toujours pas les apprentissages liés au bain linguistique // il vous manque encore des choses ↓ vous n'êtes pas complet ↓ mais si vous avez deux langues / vous pouvez bien lire et bien écrire en anglais / vous pouvez envoyer des e-mails / vous pouvez communiquer / vous pouvez envoyer des SMS / vous pouvez toujours vous connecter avec le public qui ne signe pas / vous avez encore cet accès ↓ et vous avez une langue très complète grâce à l'ASL / vous communiquez avec d'autres et vous apprenez les uns des autres / vous créez des liens dans votre esprit / et il n'y a pas de barrière parce que tout est visuel / plutôt que de s'appuyer sur quelque chose qui peut être un déficit / vous devez pouvoir compter sur quelque chose qui est votre force ↓ et qui est complètement accessible / il n'y a aucune excuse ↓ c'est excitant / c'est // c'est comme donner le bon outil à un charpentier ↓ il construit une maison / vous ne lui donnez pas un pinceau ou autre chose en lui disant "maintenant allez construire la maison" [rires] ↓ il vous répond "je ne peux pas" ↓ ou vous lui donnez tous les outils dont il a besoin / c'est comme / c'est comme une boîte à outils ↓ vous avez l'ASL qui est très fortement ancrée en tant que première langue / L1 ↓ et ensuite vous avez l'anglais lu et écrit / L2 / en plus vous avez l'oral si vous pouvez et que vous voulez pratiquer l'oral / c'est génial ↓ ».

[485] Je traduis : « OSD1 : au cours de votre vie / vous voulez une expérience riche / riche ↓ vous ne voulez pas vous forcer et essayer et / c'est une anxiété qui se développera si vous ne pouvez pas comprendre une personne ↓
E: les parents / quand ils viennent ici / est qu'ils apprennent l'ASL ↑
OSD1: non [elle sourit] ↓ pas beaucoup ↓ certains / certains le font et nous offrons des cours et nous offrons du soutien aux parents / oui absolument ↓ ».

Le témoignage de Sharla, comme la plupart des témoignages des enseignants interrogés dans les schools for the d/Deaf où la langue des signes est considérée comme « langue 1 », révèle un décalage entre des discours considérant la langue des signes comme devant être la première langue des enfants sourds, et la situation effective de certains parents entendants (qui constituent 90 à 95% des situations où un enfant sourd naît) qui n'apprennent pas la langue des signes, pour différentes raisons évoquées par les enseignants et les parents entendants interrogés en France[486], notamment la difficulté que représente l'apprentissage de la langue des signes. Il nous semble important pour les écoles de consacrer une réflexion importante à la cohésion entre moyen de communication dans la famille et scolarisation. Quel que soit le choix de communication des parents, les écoles ayant des modèles aussi spécifiques devraient à notre sens étudier en amont la complémentarité des orientations linguistiques et pédagogiques de l'école avec le parcours de communication des enfants[486]. Un autre aspect de l'utilisation exclusive de la langue des signes est dévéloppé par Annick, directrice de l'école de Marlton School for the d/Deaf. La langue des signes permet aux élèves sourds d'accéder à un bagage linguistique de « socialisation », mais peine encore à développer un lexique académique répondant aux exigences de l'enseignement. Il ne s'agit pas uniquement des élèves qui ne parviennent pas à accéder au lexique académique, mais plus globalement du lexique académique lui-même, encore trop peu développé selon elle pour permettre une « nuance » de vocabulaire dans certains enseignements.

> MSD1-1: so what I've learnt is that ASL / being the mode of communication / is extremely important ↓ that ASL is a very practical language / so all of the nuances of vocabulary that they need in the academic learning need to be taught ↓ so if you have for example the word *propaganda* / the students translate or interpret it as *advertising* / but between *advertising* and *propaganda* there are multiple nuances ↓ *propaganda* has a negative meaning / *advertising* a more financial meaning so it's those nuances of vocabulary that the teachers need to know how to teach in both sign language and English ↓ the nuances of the vocabulary ↓
>
> E: would you say the vocabulary in ASL is more restrictive ↑ the signs mean more words than in English ↑
>
> MSD1: that's it ↓ they don't understand the academic / they don't understand that the teachers need to be taught how to teach the academic language in ASL ↓ that's the problem ↓ […] the words / the vocabulary that is for the science / the maths / the

[486] Cf. chapitre 10.3.1.5 : "« Parents don't sign » : briser le mythe de la démission parentale", p.492 et chapitre 9.1.5 : "La place des signes dans la communication pour les parents entendants", p.358.

history and so on ↓ the vocabulary the students need to learn content ↓[487] (MSD, 2016: 1)

Annick développe un argument fréquemment avancé à propos de la supposée richesse de la langue française (et dans ce cas anglaise) par rapport à la langue des signes. La langue des signes ne permettrait pas les nuances que permet l'anglais. Nous rappelons qu'au moment de notre entretien, Annick est directrice de l'établissement depuis trois mois et n'a auparavant jamais rencontré de sourds[488], ce qui peut expliquer une découverte de la place de la langue des signes dans l'enseignement et des questionnements à propos de sa capacité à « tout dire », pourtant largement étudiée dans les travaux de linguistique et dans le champs de recherche des *Deaf Studies* (CUXAC, 1983 ; CUXAC, 2000 ; STOKOE, 1980, WILBUR, 1991 ; SANDLER, LILLO-MARTIN, 2005 ; VALLI, LUCAS, 2000). Son témoignage révèle néanmoins la nécessité d'un développement du lexique spécifiquement académique dans les parcours de scolarisation bilingue où la langue des signes est la langue d'enseignement. Si la scolarisation en parcours bilingue sans modalité orale-vocale interroge pour des familles dont les parents ne connaissent pas et n'apprennent pas la langue des signes, associée à la forme orale-vocale, la langue des signes constitue un apport, même pour les élèves appareillés ou implantés, qui accèdent plus facilement aux enseignements. Rebecca, enseignante dans une classe spécialisée où tous les élèves sont appareillés ou implantés, considère ainsi l'utilisation de la langue des signes comme un support qui « ne fait pas de mal » et qui doit pouvoir à ce titre être utilisé. Selon Rebecca, toutes les méthodes qui peuvent accompagner les élèves doivent être utilisées afin de permettre aux élèves d'entrer dans la communication et d'accéder aux enseignements :

GOS1-72: there are schools that don't use any signs / I specifically wanted a class that use signs because I noticed that it really assist them to communicate ↓ when / for

[487] Je traduis : « MSD1: ce que j'ai appris c'est que l'ASL / en tant que mode de communication / est extrêmement importante ↓ l'ASL est une langue très pratique / donc toutes les nuances de vocabulaire dont ils ont besoin dans l'apprentissage académique doivent être enseignées ↓ si vous avez par exemple le mot *propagande* / les étudiants traduisent ou interprètent *publicité* / mais entre publicité et propagande il y a de multiples nuances ↓ *propagande* a un sens négatif / *publicité* une signification plus financière / ce sont ces nuances de vocabulaire que les enseignants ont besoin de savoir enseigner en langue des signes et en anglais ↓ les nuances du vocabulaire ↓
E: est-ce que vous diriez que le vocabulaire en ASL est plus restrictif ↑ les signes signifient plus de mots qu'en anglais ↑
MSD1: c'est ça ↓ ils ne comprennent pas la langue académique / ils ne comprennent pas que les enseignants doivent être formés à enseigner la langue académique en ASL ↓ c'est le problème [...] les mots / le vocabulaire en science / les maths / l'histoire et ainsi de suite ↓ le vocabulaire dont les élèves ont besoin pour apprendre le contenu ↓ ».

[488] Cf. chapitre 7.2.4.1 : "Marlton School : un modèle pédagogique et linguistique en plein questionnement", p.245.

> whatever reason they're not able to vocally express something / like / I don't know if you saw but Diego uses a lot of signs ↓ I think it helps them to be more expressive and / I don't know / this is a hard topic / like people have very strong opinions ↓ but my personal opinion is that / if it helps them / I think why not use anything that's available ↑ some kids don't really use it / and so it's like "ok" / if it doesn't help them then fine / but I don't think it hurts to early have it ↓[489] (RQ, 2016: 2)

Les entretiens menés dans classes spécialisées en France révèlent cet usage multimodal pour l'enseignement, bien que certaines enseignantes expliquent la nécessité de distinguer les langues utilisées dans la classe[490]. Si en France, la LPC est fréquemment associée à la modalité orale-vocale dans l'enseignement et même au sein de la famille, aux États-Unis, cet usage semble extrêmement marginal et très peu développé.

10.3.1.2Cued Speech, Visual phonics et Sounds in motion

Dans la plupart des établissements observés, que la communication soit orientée autour de l'oral-vocal et/ou la langue des signes, le « cued speech »[491] ne semble pas prendre part à la diversité des outils linguistiques utilisés par les enseignants. Cette situation constitue un décalage important avec la situation que nous avons observée en France, à travers le témoignage des parents entendants et des enseignants rencontrés, qui disent pour certains avoir fréquemment recours à la LPC, notamment en classe spécialisée[492]. Ce témoignage d'une enseignante sourde lors d'une réunion collective menée auprès de douze enseignants de l'école Marlton à Los Angeles, illustre les positions de nombreux enseignants sourds interrogés concernant la possibilité du recours à la LPC dans l'enseignement et plus généralement comme appui dans la communication orale-vocale.

> MSD2C-499: we don't use cued-speech at all ↓ it didn't line for our philosophy ↓ we have an ASL and English approach and it's a conflict ↓ […] it's a horrible system ↓ cued-speech is horrible ↓ it's limited / it's only about seven or eight signs // how many signs for cued-speech ↑

---

[489] Je traduis : « il y a des écoles qui n'utilisent pas du tout les signes / je voulais spécifiquement une classe qui utilise les signes parce que j'ai remarqué que ça les aide vraiment à communiquer ↓ quand / pour n'importe quelle raison ils ne sont pas capables d'exprimer vocalement quelque chose / comme par exemple / je ne sais pas si vous avez vu mais Diego utilise beaucoup de signes ↓ je pense que ça l'aide à être plus expressif et / je ne sais pas / c'est un sujet difficile ↓ les gens ont des opinions très fermes ↓ mais mon opinion personnelle c'est que / si ça les aide / je me dis / pourquoi ne pas utiliser tout ce qui est disponible ↑ certains enfants n'utilisent pas vraiment les signes / et donc je me dis "ok" / si ça ne les aide pas alors pas de problème / mais en tous cas je ne pense pas que ça fasse du mal d'en avoir tôt ↓ »

[490] Cf. chapitre 10.2.1.1 : "La place de la langue des signes", p.440.

[491] Équivalent de la LPC pour les pays anglophones.

[492] Cf Chapitre 9.1.5.5 : "Le code plutôt que la langue des signes pour accompagner l'oral", p.378, et chapitre 10.2.1.3 : "Diversité des moyens de communication en classes spécialisées et bilingue", p.448.

MSD2B: eighteen ↓

MSD2C: eighteen excuse me / so very limited and it's incorrect philosophy ↓ the huge problem is under English philosophy ↓ the goal was to improve the English and they're not even thinking about the foundation of language at all ↓ and that's the key ↓ I've met many deaf successful person and they never told me their philosophy was cued-speech ↓ they never learnt that to develop English ↓ […] it's a communication mode / it's not a language mode and that's a big difference ↓[493] (RCM, 2015: 11)

Si cette position est partagée en France par certaines personnes sourdes et certains enseignants des parcours bilingues, les parents que nous avons interrogés font usage du LPC dans leur communication quotidienne et les enseignants qui l'utilisent le considèrent comme un outil pédagogique d'accès à la langue, et comme un « moyen de communication ». Aux États-Unis et au Canada peu d'enseignants l'utilisent. Melissa, responsable d'un service gouvernemental d'accompagnement aux parents d'enfants sourds au Canada, indique également le développement très restreint de la LPC en Colombie Britannique et rappelle, comme tous les enseignants interrogés aux États-Unis, le fait que le cued speech n'est pas une langue.

VA1-243: I actually haven't seen cued speech for a long long long time ↓ I remember last year I happened to see teachers using it and I was like "what ↑ I haven't seen that in years" [rires] ↓ my personal opinion is / that's not a language ↓ it's a tool for communication development which is fine but it's not a language ↓ I think it still limits the child's opportunity to be involved and involve in the Deaf community and I think limits for jobs down the road if you're looking ↓ I think / why not teach them sign language and French // signed ↓ […] ↓ I think we need a strong L1 before we develop an L2 ↓[494] (VA1, 2016: 6)

Ce témoignage est similaire à celui d'une enseignante interrogée lors de l'entretien collectif à Fremont School for the D/Deaf, qui indique que le cued speech est peu utilisé dans les écoles

[493] Je traduis : « MSD2C : nous n'utilisons pas du tout la LPC ↓ ça ne correspondait pas à notre philosophie ↓ nous avons une approche en ASL et en anglais et la LPC entre en conflit avec notre approche ↓ [...] c'est un système horrible ↓ La LPC est un système horrible ↓ c'est limité / il n'y a qu'environ sept ou huit sons // il y a combien de signes pour prononcer un discours ↑
MSD2B: dix-huit ↓
MSD2C: dix-huit excusez-moi / c'est très limité et c'est une philosophie incorrecte ↓ l'énorme problème est du côté de la philosophie de l'anglais ↓ le but était d'améliorer l'anglais et ils ne pensent même pas au fondement de la langue elle-même ↓ et c'est pourtant la clé ↓ j'ai rencontré beaucoup de personnes sourdes accomplies et aucune ne m'a jamais dit que sa philosophie était la LPC. Elles n'ont jamais appris la LPC pour développer l'anglais. [...] c'est un mode de communication / ce n'est pas un langue / et c'est une différence énorme ».

[494] Je traduis : « je n'ai pas vu de LPC depuis longtemps ↓ je me souviens que l'année dernière, je voyais des professeurs qui l'utilisaient et je me disais: "Quoi ↑ je n'en ai pas vu depuis des années" [rires] ↓ mon opinion personnelle / c'est que ce n'est pas une langue ↓ c'est un outil de développement de la communication ce qui est bien / mais ce n'est pas une langue ↓ je pense que ça limite encore les opportunités pour l'enfant de s'impliquer et d'être intégré dans la communauté Sourde ↓ mon avis / pourquoi ne pas leur apprendre la langue des signes et le français // signé ↓ […] je pense que nous avons besoin d'une L1 forte avant de développer une L2 ».

de Californie. Pour elle, le cued speech génère une « confusion supplémentaire » pour les élèves sourds dans l'accès à la langue et créerait même des « divisions » au sein des sourds, qui le défendraient pour certains. Selon cette enseignante, l'unité à travers un socle linguistique commun solide est important et permet à tous les sourds d'accéder au langage. L'oral-vocal associé au cued speech bénéficie à « certains élèves » mais pas à tous. La langue des signes permet quant à elle ce socle commun qui rassemble les sourds et devrait être, selon cette enseignante, la méthodologie commune d'accès au langage. Elle m'indique par ailleurs le clivage entre les positions des sourds et des entendants à ce sujet.

> FSD1-370: I hope you ask deaf people and not hearing people what they think [rires] ↓ most deaf people would say ASL is the key ↓ and I think the more that you add on / cued speech / oral methods for primary language development / it gets confused to mix up ↓ we read strong resources // and deaf people / with all these different methodologies become divided and they start to argue with each other ↓ I think that if we had one foundation / we would all work together / and people would succeed ↓ I have a very limited knowledge and experience with cued speech // but I know a school where they decided to change to communication using cued speech // and there is a lot of discussion now about that ↓ they think cued speech is a good tool // for those children who can benefit from speech / and hearing ↓ that's their perspective ↓ but for those who have no clue what spoken English is / they're not going to benefit from cued speech methodology ↓ so I think it's efficient for some certain students / exactly like cochlear implants // that may be beneficial for some certain students ↓ but I think for our large umbrella / the methodology should be ASL ↓[495] (FSRC, 2016: 9)

Le cued speech est ici décrit comme un bon outil pour les sourds qui ont accès à l'oral-vocal et peuvent entendre à travers l'appareillage, mais pour ceux qui n'ont aucun accès à la forme vocale de la langue et n'entendent pas, le cued speech n'apporte aucune aide. Ce que résume cette enseignante est en accord avec les objectifs de la LPC qui a pour but d'accompagner la forme orale-vocale de la langue. Lorsque je pose la question à Jennifer d'un recours éventuel au cued-speech (la LPC) à l'école Marlton où elle travaille, elle m'explique qu'elle n'utilise pas du tout cette méthode puisqu'elle enseigne dans une classe bilingue ASL et anglais écrit.

---

[495] Je traduis : « j'espère que vous demandez aux personnes sourdes et et pas aux entendants ce qu'ils pensent [rires] ↓ la plupart des personnes sourdes vous diront que l'ASL est la clé ↓ et je pense que plus vous ajoutez / de la LPC / des méthodes orales pour le développement premier du langage / plus ça crée des confusions et des mélanges ↓ nous avons des ressources solides à ce sujet // et les sourds / avec toutes ces différentes méthodologies / se divisent et commencent à se disputer les uns avec les autres ↓ je pense que si nous avions une base / nous travaillerions tous ensemble / et les gens réussiraient ↓ j'ai une connaissance et une expérience très limitées avec la LPC // mais je connais une école où ils ont décidé de passer à la communication en utilisant la LPC // et il y a beaucoup de discussion maintenant à ce propos ↓ ils pensent que la LPC est un bon outil / pour les enfants qui peuvent bénéficier de la parole vocale et de l'audition, c'est leur point de vue / mais pour ceux qui n'ont aucune idée de ce qu'est l'anglais vocal, ils ne vont pas bénéficier de la méthodologie de la LPC ↓ je pense que ça peut être efficace pour certains étudiants / exactement comme les implants cochléaires // qui peuvent être bénéfiques pour certains étudiants ↓ mais je pense que pour notre large panel d'étudiants / la méthodologie devrait être l'ASL ↓ »

Elle fait cependant directement le lien avec les « visual phonics », employés par l'orthophoniste de l'école, qui lui semblent nettement plus adaptés à l'approche pédagogique bilingue des enseignants de l'école.

> E-226: do you use cued-speech ↑
>
> MSD10: no / not here ↓ we don't do that ↓ we have bilingual / ASL and English print / but we do have a speech teacher here ↓ he's amazing / he has a bilingual approach and he understands us ↓ he uses *visual phonics* to help in the oral English ↓ I've seen him teaching when he teaches the kids words / it's matching the teacher's approach ↓ the students themselves can practice speaking and use a visual way to practice ↓ at the same time we learn the word in the classroom so it's perfect and that's a nice thing ↓[496] (MSD, 2016: 5)

Kyle est orthophoniste à Marlton. Il m'explique le fonctionnement des visuals phonics, qui ne remplacent pas la langue des signes pour lui mais sont associés à la dactylologie. Les visual phonics sont décrites par Kyle comme des clés (à l'image de la LPC) et non des signes.

> MSD12-1 : visual phonics are hand cues / they're not necessarily signs / they're cues ↓ I changed them a little bit ↓ there are some symbols as well for reading but I don't use these ↓ for example / a hand cue corresponds to a sound and with sound /b/ / I would often show the student the letter *b* in ASL and then the corresponding hand cue for / visual phonic for the sound /b/ ↓
>
> E: so the hand cue is put where the sound comes from ↑
>
> MSD12: correct ↓ and that's a good indicator ↓ if it's the letter *p* / the sound /p/ there's no voice and so I indicate that and I separate them so they can make that connexion better ↓[497] (MSD12, 2016: 1)

« See the sound - visual phonics » est un système de 46 configurations de la main et symboles spécifiques, qui représentent les 46 phonèmes standardisés de l'anglais, permettant de lever les « ambigüités de l'orthographe anglaise »[498]. Ce système est décrit comme une version

---

[496] Je traduis : « E : est-ce que vous utilisez-vous la LPC ↑
MSD3: non / pas ici ↓ on ne fait pas ça ↓ on utilise une méthode bilingue / ASL et anglais / mais nous avons un orthophoniste ici ↓ il est génial / il a une approche bilingue et il nous comprend ↓ il utilise les *visual phonics* pour aider dans l'accès à l'anglais oral ↓ je l'ai vu enseigner quand il apprend les mots des enfants / ça correspond à l'approche de l'enseignant ↓ les étudiants peuvent s'exercer à parler et à utiliser un mode visuel pour s'entraîner ↓ dans le même temps on apprend le mot dans la classe donc c'est parfait et c'est une bonne chose ↓ »

[497] Je traduis : « MSD12 : les *visual phonics* sont des configuration de la main / ce ne sont pas nécessairement des signes / ce sont des clés ↓ je les ai un peu modifiées ↓ il y a quelques symboles aussi pour lire mais je ne les utilise pas ↓ par exemple / une configuration correspond à un son et pour le son /b/ / je montre souvent à l'élève la lettre b en ASL et ensuite la clé correspondante pour / le *visual phonic* pour le son /b/ ↓
E: donc la clé est placée là où le son sort ↑
MSD12: c'est ça ↓ et c'est un bon indicateur ↓ si c'est la lettre /p/ / le son /p/ il n'y a pas de voix / et donc je l'indique et je les sépare pour qu'ils puissent mieux faire cette connexion ↓ ».

[498] http://seethesound.org/visual_phonics.html

simplifiée et visuelle et de l'alphabet international phonétique[498] : « Visual phonics is a multi-sensory approach to teaching grapheme-phoneme relationships, which combines hand cues and written symbols with speech and/or speech reading to represent the individual phonemes of a language » (TREZEK, HANCOCK, 2013: 393). Les visual phonics ont pour objectif de rendre visibles les sons de l'anglais par un système qui semble similaire à la LPC, mais est privilégié dans les écoles aux États-Unis que nous avons visitées où la LPC est très peu développé. Comme la LPC, les visual phonics sont des clefs de la main (nettement plus nombreuses puisque la LPC ne compte « que » huit configurations de la main et cinq positions autour du visage) qui peuvent, contrairement à la LPC, être associées à un système graphique représentant les sons. Le système visual phoncis est fréquemment décrit par les enseignants le défendant comme plus « complet » que la LPC. Kyle explique ne faire usage que des clefs de la main qu'il a par ailleurs adaptées en partie aux besoins des élèves qu'il accompagne. Malgré les réticences de nombreux enseignants aux États-Unis concernant la LPC, il nous semble que l'opposition cued speech (LPC) / visual phonics révèle plus de positionnements « contre » la LPC, très connotée et souvent considérée comme participant à certaine orientation de la surdité, impliquant une rééducation orthophonique importante. Les visual phonics, encore peu développés, se situent nettement moins dans cette approche rééducative exclusive, et sont de plus en plus utilisés par les enseignants des modèles bilingues aux États-Unis, qui se positionnent généralement contre la LPC. Un troisième modèle d'accompagnement de la parole est évoqué par Rebecca à Glenn Oak School dans le Queens. Le système « sounds in motion » est utilisé dans sa classe où tous les élèves sont appareillés ou implantés. Un interprète en langue des signes est présent dans la classe, mais les *sounds in motion* interviennent à des moments spécifiques, pour les exercices de lecture notamment. Il s'agit ici encore de rendre visibles les sons à travers une transposition visuelle, cette fois accompagnant le « mouvement » du son (court, long) et sa forme (o / a / i etc.).

> GOS1-30 : so they were using that sounds in motion when I got here ↓ I learnt part of the Fundations Curriculum / which is the alphabet board you see there // that's specific to Fundations ↓ it's a curriculum that focuses on sounds and / like phonics literacy ↓ but I noticed that / when I did my student teaching / they used it / and that's why I wanted to bring it to my classroom as well ↓[499] (RQ, 2016: 1)

[499] Je traduis : « ils utilisaient ces *sounds in motion* quand je suis arrivée ↓ J'ai appris une partie du *Fundation Curriculum* / qui correspond au tableau avec l'alphabet que vous voyez // spécifique aux programme *Fundation* ↓ c'est un programme qui se concentre sur les sons et / ou la litéracie phonétique ↓ J'ai remarqué que / quand j'étais enseignante stagiaire / les enseignants l'utilisaient / et c'est la raison pour laquelle je voulais aussi l'apporter dans ma classe ↓ ».

Michelle est enseignante dans une école de Staten Island auprès d'élèves de grande section au CE1. Elle utilise également le système « sounds in motion », qui lui permet une approche pédagogique « multisensorielle » dans l'accès à la lecture.

> PS57A-326: we do this thing called sounds in motion where there is a movement for each sound in the English language ↓ and that has really helped my kindergarteners especially / my second graders // I used it when they were in kindergarten as well and first grade ↓ now they don't really need it but my kindergarten kids / they know / [elle me montre les mouvements correspondant aux phonemes par sounds in motion] ↓ so there's different motions that go with it and it just // they're not signs but it makes that kind of aesthetic connexion to what they're hearing auditorally and seeing visually ↓ because sometimes that just helps to have that multisensory approach for the kids / especially for phonics / learning how to read ↓ it's hard enough for them to / grasp full words / they're learning how to speak and have language ↓ but then / let's focus on individual sounds // it's hard ↓ so that has really been helpful for my kids and they use it ↓ they'll be reading and they'll go [elle imite les enfants déchiffrant un texte en faisant les mouvements de sounds in motion] ↓ I'll see them use it while they're trying to spell something / I see they use the movements ↓[500] (MP, 2016: 8)

Les élèves s'approprient les mouvements du *sounds in motion*, qui fonctionne comme un appui pédagogique pour la lecture et peut être utilisé simultanément à la parole, contrairement à la langue des signes, dans des parcours de scolarisation où les élèves utilisent la modalité vocale. La diversité des situations familiales et des choix de communication par les parents et plus tard par les enfants eux-mêmes, ne nous semble pas pouvoir être unifiée par l'usage de la langue des signes uniquement[501]. Ces différentes méthodologies et outils de communication (qui n'ont pour aucune vocation à revendiquer un statut autre qu'outil d'accès à la communication orale-vocale) permettent à notre sens de répondre à cette diversité, que nous considérons importante et ne devant pas être « unifiée » ou globalisée selon une vision particulière de la surdité. Une autre spécificité observée aux États-Unis concerne la situation

[500] Je traduis : « on utilise cette chose appelée *sounds in motion* où il y a un mouvement pour chaque son de la langue anglaise ↓ et ça a vraiment aidé mes élèves de maternelle / particulièrement mes élèves de CE1 // je l'ai utilisé quand ils étaient en maternelle et en CP ↓ maintenant ils n'en ont pas vraiment besoin mais mes enfants de maternelle / ils connaissent / [elle me montre les mouvements correspondant aux phonèmes par des sons en mouvement] ↓ il y a différents mouvements qui vont avec // ce ne sont pas des signes mais ça exerce un genre de connexion esthétique en lien avec ce qu'ils entendent et ce qu'ils voient ↓ parce que parfois le fait simplement d'avoir cette approche multisensorielle pour les enfants / ça peut aider / spécialement pour la phonétique / pour apprendre à lire ↓ c'est déjà assez difficile pour eux de saisir les mots entiers / ils apprennent à parler et à avoir une langue ↓ mais ensuite / si on se concentre sur les sons individuels // c'est difficile ↓ alors ça a vraiment été utile pour mes enfants et ils l'utilisent ↓ ils vont lire et utiliser les *sound in motion* ↓ je les vois l'utiliser pendant qu'ils essaient d'épeler quelque chose / je vois qu'ils utilisent les mouvements ↓ ».

[501] Cet argument d'une « unification » nécessaire des moyens de communication sous un modèle langue des signes-langue écrite est avancé par une enseignante au chapitre 10.3.1.1 : "La place de la langue des signes pour les enseignants interrogés", p.463.

sociolinguistique des familles d'enfants sourds, qui pour beaucoup, sont hispanophones et ne communiquent pas en anglais.

10.3.1.3Trois langues en présence : l'espagnol, l'anglais et la langue des signes

Les entretiens menés auprès des enseignants de différents établissements aux États-Unis ont révélé une situation sociolinguistique particulière, qui ne peut être comparée aux modèles linguistiques familiaux généralement décrits par les enseignants rencontrés en France. Dans la majorité des écoles visitées aux États-Unis (à l'est ou à l'ouest du pays), les enseignants ont évoqué le fait qu'une part importante des parents d'élèves était hispanophone et avait un accès limité à la communication en anglais. Dans toutes les écoles que nous avons visitées, des interprètes étaient présents pour traduire les réunions avec l'équipe pédagogique et étaient parfois même présents au sein de la classe (en plus d'un interprète en langue des signes), afin de permettre aux enfants qui communiquent en espagnol, d'avoir accès aux enseignements de la classe. Sharla décrit cette situation à l'école Oregon School for the d/Deaf où certains parents « profitent » des réunions d'école et de la présence des interprètes pour faire traduire des « messages » à leur enfant qui communique en langue des signes américaine et avec qui ils ne parviennent pas toujours à échanger à la maison.

> OSD1-184: we have both interpreters and it's going back and forth between that language in English / and that language in Spanish / so it takes a long time ↓ but I see / and this is interesting / I see parents who are Spanish speakers / they / you know / sitting at the table and they realize "I can tell my child things in this meeting that I could never tell him" ↓ and they get a little bit angry / and I've seen fights break out because / [rires] / "you tell him / my teenage boy / you tell him I want him to pick up his wet clothes from the shower after he's done" ↓ and then / the interpreter in Spanish is like / saying it in English from the angry mom / and then the ASL interpreter is signing it / from the English ↓ and the boy // he was like "well you tell my mom / that I don't like what she cooks for me when I come home on the week end" and you know / they have this fight [rires] ↓ after I have to stop the meeting and say "no no no / time out / time out" ↓ I say "you need counselling / you need therapy [rires] and this is not

> the place to talk about" ↓ it's very complex but it's very rewarding as well ↓[502] (OSD1, 2016: 4)

Elle développe les spécificités linguistiques de cette situation, qui concerne plus de la moitié des élèves de son école : les parents communiquent en espagnol, ne parlent pas anglais, n'écrivent ou ne lisent pas l'anglais et ne connaissent pas la langue des signes. À l'école, les élèves apprennent deux langues – la langue des signes américaine et l'anglais dans sa modalité écrite –, qui ne sont pas partagées avec les parents. Sharla évoque les liens difficiles entre ces différentes langues et la difficulté que cette situation représente :

> OSD1-176: almost half of them / even maybe a little more than half / have parents who speak Spanish ↓ and so / that adds another dimension ↓ the parent is bringing us their child / they don't speak English / they don't read or write in English and they don't sign ↓ so we're creating two other languages with their child / that they still don't share ↓ it's / even stickier ↓ it's so // hard to get that bond ↓ it's tough ↓ (OSD1, 2016: 4)

Jeff est enseignant dans une classe « self-contained » de New York. Ces classes correspondent aux classes spécialisées[503] en France, où les élèves sont regroupés sur des temps scolaires et inclus en classe dite « ordinaire » pour certaines matières. Jeff évoque également cette situation à travers le parcours d'une élève de sa classe, auparavant scolarisée dans un programme sans langue des signes, uniquement à l'oral-vocal. La langue des signes lui apporte selon Jeff « plus de possibilités de communication » que lorsqu'elle était scolarisée dans un modèle exclusivement oral-vocal qui ne lui apportait pas un « accès complet au langage ». Cette élève ne connaît cependant pas l'espagnol et Jeff s'interroge sur les possibilités de communication à la maison.

> PS53A-46: I've had her for three years and her sign language is getting better ↓ it's nice that there's now more possibilities for language / because she was never able to have // complete access to spoken language / so that was not providing her / a complete language ↓ also her parents speak Spanish at home / so that's a little more

[502] Je traduis : « nous avons les deux interprètes et il y a un va et vient entre cette langue en anglais / et cette langue en espagnol / donc ça prend beaucoup de temps ↓ mais ce que je vois / et c'est intéressant / je vois des parents qui sont hispanophones / ils / vous savez ils sont assis à la table et ils réalisent "je peux dire à mon enfant des choses que je ne pourrais jamais lui dire autrement' ↓ et ils se mettent un peu en colère / et j'ai vu des bagarres éclater parce que / [rires] / "vous lui dites / à mon adolescent / vous lui dites que je veux qu'il sorte ses vêtements mouillés de la douche après qu'il ait fini"↓ et puis / l'interprète en espagnol // il traduit en anglais les propos de la mère en colère / et ensuite l'interprète en ASL traduit en signes / depuis l'anglais ↓ et le garçon // il répondait // "vous dites à ma mère / que je n'aime pas ce qu'elle cuisine pour moi quand je rentre à la maison le week-end" et vous savez / ils sont en train de se battre [rires] ↓ après je dois arrêter la réunion et dire "non non non / temps mort / temps mort" ↓ je leur dis "vous avez besoin de conseils / vous avez besoin d'une thérapie [rires] et ce n'est pas l'endroit pour en parler" ↓ c'est très complexe mais c'est très gratifiant aussi ↓ ».

[503] Cf. chapitre 5.1.2 : "L'unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS)", p.182.

> confusing ↓ she doesn't really know much Spanish either ↓ so I don't know how the communication at home really works ↓
>
> E: yes / you never met the parents ↑
>
> PS53A: I have met them // and I can only talk to them with the Spanish interpreter so // [rires] // that's a little more confusing ↓[504] (PS53A, 2016: 1)

Cette communication difficile entre école et familles et plus préoccupant, entre les parents et leur enfant sourd est également développée par Michelle, enseignante pour des élèves de la grande section au CE1 et Debra, coordinatrice de plusieurs classes spécialisées de Staten Island (New York). La diversité des langues des élèves qu'elles accompagnent constitue selon Michelle une difficulté supplémentaire dans l'accès à la communication pour les enfants sourds, car ces différentes langues ne constituent pas une « langue complète », mais une sorte de « méli-mélo » de plusieurs langues :

> PS57A344: another struggle that we have here is / a lot of children that we have are from Hispanic families and their first language at home is Spanish /
>
> PS57B: or Arabic /
>
> PS57A: or Arabic or / Turkish ↓ so they're coming in with parts of Arabic and parts of English / not having a full language in either and just kind of this mish mash of languages ↓[505] (PS57A, 2016: 8)

La diversité des langues des parents est développée par les enseignants de différents modèles de scolarisation, et, que la langue des signes soit privilégiée en classe et/ou l'anglais (sous sa forme écrite et/ou vocale), le fait que les parents ne connaissent pas l'anglais constitue une difficulté supplémentaire dans l'accès au langage pour les enfants sourds, selon les enseignants. Pour Rebecca, enseignante dans une classe spécialisée où tous les élèves sont appareillés, la langue des signes américaine, adaptée au départ depuis la langue des signes

---

[504] Je traduis : « PS53A : je l'ai eue pendant trois ans et sa langue des signes s'améliore ↓ c'est une bonne chose qu'il y ait maintenant plus de possibilités pour développer une langue / parce qu'elle n'a jamais pu avoir // un accès complet à la langue parlée / alors ça ne lui apportait pas une langue / complète ↓ et en plus ses parents parlent espagnol à la maison / donc ça ajoute à la confusion ↓ elle ne connaît pas vraiment l'espagnol non plus ↓ donc je ne sais pas comment la communication à la maison fonctionne vraiment ↓
E: oui / vous n'avez jamais rencontré les parents ↑
PS53A: Je les ai rencontrés // et je ne peux leur parler qu'avec l'interprète en espagnol donc // [rires] // c'est encore un peu plus confus ↓ ».

[505] Je traduis : « PS57A : une autre difficulté que nous avons ici est que beaucoup d'enfants sont issus de familles hispaniques et leur langue maternelle à la maison est l'espagnol /
PS57B: ou l'arabe /
PS57A: ou l'arabe ou / le turc ↓ donc ils arrivent avec des notions en arabe et des notions en anglais / ils n'ont pas de langue complète dans l'une ou l'autre / juste une sorte de « méli mélo » de langues ↓ ».

française, permettrait aux élèves qui communiquent en espagnol à la maison, d'être une transition pour l'accès à l'anglais.

> GOS1-99: I think it's helpful for them to learn ASL too because it's a language with a structure ↓ so / particularly for kids / and most of them speak Spanish / so / Spanish and as you probably know ASL came from France / the structure / the syntax is similar // so they already know Spanish / ASL is easier to then make a transition to English for them ↓[506] (RQ, 2016: 2)

Plutôt que de considérer l'espagnol comme une difficulté supplémentaire, Rebecca l'utilise comme base pour accéder à l'anglais. La langue des signes américaine, dont la syntaxe et la structure sont plus proches selon elle de l'espagnol que de l'anglais, devient une « langue-pont » pour accéder à l'anglais. Les élèves dont les parents sont hispanophones sont exposés à l'espagnol à la maison, et quelle que soit leur maîtrise de la langue[507], leur connaissance, même partielle, est considérée comme un apport dans l'accès à l'anglais lorsqu'elle est associée à la langue des signes américaine. Les préoccupations concernant l'accès à la langue sont néanmoins développées par les enseignants au delà de cette situation linguistique familiale particulière. Il ne s'agit en effet pas uniquement du fait que les parents soient hispanophones, mais surtout que les élèves n'ont pas de « bagage linguistique » (en anglais, espagnol ou en langue des signes) avant leur entrée à l'école.

10.3.1.4« Our students come with no language background » : Le rôle de l'exposition à la langue

Sharla est directrice de l'école Oregon School for the d/Deaf. Pour elle, comme pour de nombreux enseignants interrogés, l'exposition à la langue des signes est une nécessité et constitue le moyen pour permettre l'accès à la lecture et à l'écriture.

> OSD1-342: "we're gonna read this together and then I'm gonna sign and lecture to you" ↓ conceptually what this is talking about / so <u>they're getting the ASL / they link it to the written English / and they're making those connexions</u> ↓
>
> E: so they memorize the words ↓
>
> OSD1: they can memorize the words / what it looks like / how it feels <u>↓ exposure / exposure exposure / repetition / repetition / repetition</u> ↓ we also in the elementary

[506] Je traduis : « je pense que c'est utile aussi pour eux d'apprendre l'ASL parce que c'est une langue avec une structure ↓ particulièrement pour les enfants / et la plupart d'entre eux parlent espagnol / et comme vous le savez probablement l'ASL vient de France ↓ la structure est similaire // donc ils connaissent déjà l'espagnol / l'ASL permet une transition plus facile vers l'anglais pour eux ↓ ».

[507] Cf. chapitre 2.3.2.1 : "Contrer l'implicite de performance : le plurilinguisme n'est pas la domination de la langue", p.96.

> school use visual phonics[508] ↓ it's very good / it's helpful to learn to read ↓ so it's a process and there's a lot of different strategies and techniques to build that tool kit for that child ↓[509] (OSD1, 2016: 8)

Dans le cas de l'accès à la lecture et à l'écriture, l'exposition à la langue implique que les élèves apprennent et mémorisent les structures des mots, des phrases, ce qui peut engendrer une fatigue importante. Pour Sharla, cette fatigue doit pouvoir être compensée par le gain apporté par le plaisir de lire.

> E: memorizing all the structures isn't it tiring for the children ↑
>
> OSD1: it is / it's a challenge / but / exposure ↓ and it's also / you need to find the pleasure ↓ you and I enjoy to read // I love to read / I love to read / and if you can get them hocked on reading for pleasure / starting with comics books when you're young / and see the dialogues and understanding the pictures and then translating that into a novel / and then you move to a textbook ↓[510]

Cette fatigue liée à la mémorisation des mots peut également être compensée selon une enseignante de l'école, par l'implication des parents à la maison, qui doivent pouvoir être le relais de l'exposition à la langue.

> OSD3: it's all memorization / because they would read and we chunk the sentences so that they can see it ↓ they chunk it and then they get the habit of looking and seeing the difference ↓ it helps them ↓ it's a lot [elle insiste sur le mot] / a lot ↓
>
> E: isn't it tiring for them ↑ does it require more patience ↑
>
> OSD1: yes ↓
>
> OSD3: oh yes ↓

[508] Cf. chapitre 10.3.1.2 : "Cued Speech, Visual phonics et Sounds in motion", p.471.

[509] Je traduis : « OSD1 : "on va lire ça ensemble et ensuite je vais te le signer et te le lire ↓" de quoi ça parle conceptuellement ↑ ils reçoivent en ASL et ils lient l'ASL à l'anglais écrit / et ils font des connexions ↓
E: donc ils mémorisent les mots ↓
OSD1: ils peuvent mémoriser les mots / à quoi ça ressemble / comment ils ressentent le mot ↓ l'exposition / exposition exposition / la répétition / répétition / répétition ↓ on utilise aussi à l'école primaire les *visual phonics* ↓ c'est très bien / ça aide pour apprendre à lire ↓ c'est un processus / il y a beaucoup de stratégies et de techniques différentes pour construire cette boîte à outils pour l'enfant ↓

[510] Je traduis : « c'est un challenge / mais / l'exposition [est la clé] // ↓ et c'est aussi / il faut trouver le plaisir ↓ nous aimons lire // j'adore lire / j'aime lire / et si vous arrivez à leur débloquer le plaisir de la lecture / en commençant avec des bandes dessinées quand ils sont jeunes / à voir les dialogues et comprendre les images et ensuite traduire ces compétences dans un roman / et ensuite vous les faites passer à un manuel ↓ ».

> OSD1: that's why it's also important that the parents at home / also give them what they need ↓ so we do our best ↓[511]

Suzanne, qui est orthophoniste à l'école San Joseph de New York m'explique qu'à son arrivée, elle était persuadée du bénéfice de la rééducation orale-vocale en comparaison à une communication en langue des signes. Ses années passées aux côtés d'élèves sourds ont modifié son rapport à la langue de communication pour ces derniers et elle considère à présent primordial de s'adapter à l'enfant tel qu'il est, et de « célébrer ses succès » de communication, quelle que soit la modalité dans laquelle les élèves s'expriment :

> SJD3-196: I came here years ago as an audiologist and in audiology training you tend to look at deafness as strictly from the medical mode and that everybody needs to learn to listen and speak and I feel I had to learn a lot about sign / about Deaf culture and learn to kind of moderate my view point ↓ we always have our personal biases about what we think is effective / but we have to leave that outside and we come in here ready to work with each child as they are ↓ we do the best that we can / we celebrate their successes whatever their successes are / if they become a speaker / if they become a good signer / we celebrate those successes ↓ because it's about language / it's about communication in the best way that they can / so I would say we leave our biases outside and we come in here and we work with each child where they're at ↓ that's my philosophy↓[512] (SJD, 2015: 5)

Le témoignage de Suzanne vient nuancer les propos parfois « définitifs » prononcés par Sharla et d'autres enseignants, sur les « besoins » des enfants sourds en terme de communication. Pour Suzanne, il n'est pas question de considérer que la langue des signes ou l'oral-vocal est la langue qui répond le mieux aux « besoins » des élèves sourds, mais d'observer les modalités qui leur permettent de développer une langue de communication dans laquelle ils se sentent à l'aise. Mugnier (2006) a mené des entretiens similaires auprès

[511] Je traduis : « OSD3: tout est question de mémorisation / ils lisent et on découpe les phrases pour qu'ils puissent les voir ↓ ensuite ils découpent eux-mêmes et ils prennent l'habitude de regarder et de voir la différence ↓ ça les aide ↓ ça fait beaucoup [elle insiste sur le mot] / beaucoup ↓
E: ce n'est pas fatigant pour eux ↑ est-ce qu'il faut plus de patience ↑
OSD1: oui ↓
OSD3: oh oui ↓
OSD1: c'est la raison pour laquelle c'est aussi important que les parents à la maison / leur donnent ce dont ils ont besoin ↓ on fait de notre mieux ↓ ».

[512] Je traduis : « Je suis arrivée ici il y a des années / en tant qu'audiologiste [en France, le métier d'audiologiste est proche de celui d'ORL] et en formation d'audiologie vous avez tendance à considérer la surdité comme étant strictement médicale ↓ vous considérez que tout le monde a besoin d'apprendre à entendre et à parler et j'ai eu la sensation d'apprendre beaucoup de choses sur les signes / sur la culture Sourde et j'ai appris en quelque sorte à modérer mon point de vue ↓ nous avons toujours des préjugés personnels sur ce que nous pensons être efficace / mais nous devons laisser ça à l'extérieur pour être prêts à travailler avec chaque enfant comme il est ↓ nous faisons de notre mieux / nous célébrons leurs succès quels qu'ils soient / s'ils se tournent vers l'oral / s'ils deviennent de bons signeurs / nous célébrons ces succès ↓ parce que c'est une question de langue / de la meilleure communication possible pour eux ↓ je dirais que nous laissons nos préjugés dehors / nous venons ici et nous travaillons avec chaque enfant quel que soit son stade de progression ↓ c'est ma philosophie ↓ ».

d'une douzaine d'enseignants de trois modèles de structures spécialisées accueillant des enfants sourds : une strcuture « bilingue », une structure « oraliste » et une structure « mixte ». À partir de ses travaux de 2006, ses analyses développées dans un article paru en 2016 montrent que dans certains entretiens menés auprès des enseignants de la structure oraliste, « l'enfant sourd apparaît […] comme totalement vierge, sans langue et sans langage – ni intérieur ni extérieur – sans pensée… « tabula rasa », où finalement tout est à construire » (MUGNIER, 2016 : 119). Ce même constat est effectué dans les entretiens que nous avons menés auprès des enseignants de certains modèles bilingues aux États-Unis. Lola et Jackson sont enseignants à l'école PS347 de New York, aussi appelée *The ASL and English lower school*. Tous les deux sont sourds et enseignent en langue des signes dans leurs classes, accompagnés d'interprètes. Lola est enseignante en CP et Jackson en petite et moyenne section. Pour eux, l'exposition [exposure] au langage, qu'elle soit orale-vocale ou signée, est primordiale, pour tous les enfants. Beaucoup d'enfants sourds de leur école, qui sont arrivés aux États-Unis récemment n'ont pas reçu cette exposition et n'ont jamais été scolarisés auparavant :

> PS347C-79: sometimes the kids move / come in from other countries / particularly the Dominican Republic ↓ they've no language / no education / no language background / no exposure and we really have to try to expose them to as much as possible / as quickly as possible for language acquisition ↓ but it's late ↓[513] (PS347, 2015: 2)

Leur rôle est de leur donner « le plus possible de langage » et « le plus rapidement possible » afin que les élèves puissent entrer dans la communication et accéder aux enseignements, mais tous deux indiquent que cette exposition tardive complique considérablement les possibilités d'accès au « langage académique ». Cet argument de l'exposition précoce au langage est fréquemment développé par les enseignants que nous avons rencontrés, pour décrire le « décalage » ou même l'absence de « bain linguistique » des élèves à leur arrivée à l'école. Les enfants sourds de parents sourds, exposés à la langue des signes dès leur plus jeune âge, seraient « avantagés » par rapport aux enfants sourds de parents entendants du fait de cette exposition. Plusieurs études mentionnent un développement linguistique en décalage et retardé par rapport à celui des enfants sourds de parents sourds (VERCAINGNE-MENARD, 2002 ; SCHÖNSTRÖM, SIMPER-ALLEN, SVARTHOLM, 2003). La plupart indiquent cependant

[513] Je traduis : « parfois les enfants déménagent / viennent d'autres pays / en particulier la République Dominicaine ↓ ils n'ont pas de langue / pas d'éducation / pas de base linguistique / pas d'exposition et on doit vraiment essayer de les exposer le plus possible au langage / le plus rapidement possible pour développer l'acquisition de la langue ↓ mais ça arrive tard ↓ ».

que ce retard est compensé par la suite pour les enfants scolarisés en parcours bilingues. Ainsi, l'étude de Varcaingne-Ménard (2002) s'attache à décrire l'évolution du développement linguistique d'élèves de classes élémentaires bilingues français / langue des signes québécoise. Son étude souligne un développement linguistique important en langue des signes au bout de quelques mois de scolarisation en parcours bilingue. Les conséquences d'une exposition tardive à la langue des signes (dans la deuxième partie de l'enfance ou à l'adolescence) sont relatées dans les travaux Newport (1990), qui indique l'importance de l'âge d'exposition à la langue des signes. Newport (1990) développe ainsi un décalage dans la compréhension et la production des structures complexes en langue des signes américaine lié à une exposition plus tardive. Les élèves parviennent, grâce aux enseignants et à l'exposition intensive au langage (ici à la langue des signes), à accéder au « langage social », avec un décalage par rapport aux enfants entendants, mais le fait que les enseignants soient ceux qui exposent à la langue de « socialisation » freine selon Lola et Jackson les possibilités d'enseignement. La situation décrite par les enseignants concerne des élèves qui sont appareillés, parfois même implantés, mais pour qui la rééducation auditive ne semble pas aussi « suivie » que pour les parents entendants que nous avons rencontrés en France et qui s'explique par le fait que les familles de ces enfants sont arrivées récemment aux États-Unis et ne bénéficient pas toujours d'un accompagnement immédiat pour leur enfant sourd, d'une information à propos de la nécessité d'une cohérence entre le choix de communication et le modèle de scolarisation, et surtout d'une diversité de possibilités de scolarisation. Il semble que certains parents scolarisent leur enfant sans toujours connaître les orientations linguistiques et pédagogiques de l'école. Lola indique que si les élèves accèdent relativement rapidement au « langage social » grâce à l'exposition à la langue des signes par les enseignants, le « langage académique » prend plus de temps.

> PS347B-84: we noticed that their social language really succeeds well but the struggle they have is pocking up the academic language ↓ we have the social language which is usually from zero to five and then the academic language is maybe five or seven to thirteen ↓ but many of these children / by the time they have finally seven years of language / they're finally ready for academic but a lot of our students are not at that seven year old level ↓ they're not on grade level because they hadn't been exposed to language early enough ↓ we need to reframe our thinking about when they can be exposed to the appropriate language ↓ it's not the age of that they're at / because they didn't get the language exposure auditorilly or visually from their parents ↓ they're not

> as prepared as other hearing children ↓ they struggle with that academic language ↓[514] (PS347, 2015: 2)

Ces arguments pour le développement d'un « langage social » préalable à la possibilité d'accéder à un langage académique font référence aux travaux de Cummins et Swain (2014 [1986]) concernant les situations de bilinguisme chez des enfants entendants en Amérique du Nord. Les auteurs insistent sur l'importance d'une base linguistique solide dans la langue de référence des enfants (généralement minoritaire et minorisée), sur le plan de la communication (*communicative skills*) et de la scolarisation (*academic skills*), avant de pouvoir développer ces mêmes apprentissages dans la langue majoritaire. Les auteurs font un parallèle avec la langue des signes, qui permettrait selon eux aux enfants sourds de développer des compétences de communication plus rapidement qu'à travers une langue orale-vocale. Annick, directrice de Marlton School for the d/Deaf évoque la situation des élèves scolarisés dans l'établissement qui, pour la plupart, arrivent à l'âge de cinq ans sans « bagage linguistique ». Elle indique que cette situation, qui semble justifier trop souvent l'échec de l'enseignement aux élèves sourds, ne doit pas servir d'excuse aux établissements qui accueillent ces élèves, dont la mission est justement de leur donner cet accès au langage et à la lecture.

> MSD1-89: we start and they're already five years old / which makes it so hard to teach the English print when there is no language to transfer into print ↓ but / all I'm saying is that we can't have that being an excuse ↓ too many of the teachers say "our students don't have a language / that's why they're not reading" ↓ and what I say is "yes they don't have a language but we have to teach them both the language and reading" ↓ we can't just say "no you can't learn to read until you have a language" ↓[515] (MSD 2015 : 2)

[514] Je traduis : « on a remarqué que leur langage social se développe vraiment bien / mais le décalage qu'ils ont ralenti le développement du langage académique ↓ le langage social se développe habituellement de zéro à cinq ans et le langage académique peut-être de cinq ou sept ans à treize ans ↓ beaucoup enfants / lorsqu'ils atteignent sept années de développement linguistique / sont finalement prêts à recevoir un langage académique / mais beaucoup de nos élèves n'atteignent pas ces sept années de développement linguistique ↓ ils n'ont pas le niveau scolaire équivalent parce qu'ils n'ont pas été exposés à langue suffisamment tôt ↓ on doit recentrer notre réflexion sur le moment où ils peuvent être exposés à la langue ↓ ils ne sont pas prêts à recevoir le langage académique / parce qu'ils n'ont pas été exposés auditivement ou visuellement à la langue par leurs parents ↓ ils ne sont pas aussi préparés que les autres enfants entendants ↓ ils luttent avec cette langue académique ↓ ».

[515] Je traduis : « quand on commence ils ont déjà cinq ans / ce qui rend l'enseignement de l'anglais écrit si difficile quand il n'y a pas de langue [orale] à transférer vers l'écrit ↓ mais tout ce que je dis / c'est que nous ne pouvons pas avoir d'excuse ↓ il y a trop d'enseignants qui disent "nos étudiants n'ont pas de langue / c'est la raison pour laquelle ils ne lisent pas"↓ et ce que moi je dis c'est "oui / ils n'ont pas de langue mais nous devons leur apprendre les deux / et la langue / et la lecture" ↓ on ne peut pas simplement dire "non, vous ne pouvez pas apprendre à lire jusqu'à ce que vous ayez une langue"↓ ».

La justification par certains enseignants d'un bagage linguistique restreint qui empêche l'accès aux enseignements rappelle le « cycle of low expectations » mis en lumière par Johnson, Lidell et Erting en 1989 : « If a teacher's students fail to improve their writing and reading abilities, it is always assumed to be the result of inadequacies in the children or the general difficulty of teaching English to deaf students […] This lack of standards grows indirectly from the need to explain and justify more than a hundred years of failed educational philosophy and practice. » (JOHNSON, LIDELL, ERTING, 1989 : 12) Annick explique que son regard en tant que directrice entendante d'une école pour élèves sourds où la langue de référence est la langue des signes est différent de celui de certains enseignants sourds avec qui elle travaille. Pour elle, qui ne connaissait pas les problématiques de l'éducation aux élèves sourds avant de devenir directrice de cette école trois mois auparavant, la situation des élèves sourds n'ayant pas de bagage linguistique avant d'entrer à l'école ne peut servir d'excuse au fait que les élèves n'apprennent pas à lire et écrire. Elle rencontre des familles dans lesquelles les parents communiquent de manière parcellaire avec leur enfant et donne l'exemple d'un élève de 18 ans qui n'est selon elle absolument pas préparé à « sortir dans le monde ».

> MSD1-91: because I'm not deaf / I think my expectations are really high ↓ I didn't know the problem / when you asked "how do they learn to read if they don't have a language" ↓ I didn't know that problem until I came and I started studying that / and I was like "oh my God / how do they learn to read ↑ what do we do" ↑ there are a lot of teachers / when I ask them "how did you learn to read" ↑ they all tell me that it's their mother who read to them and told them stories and brought them into the world of language but I have students / like the boy that just left whose eighteen years old and his mother never read to him / his mother never talked to him ↓ those are the students that I think are really going out into the world totally unprepared ↓[516] (MSD, 2015: 3)

Une réunion collective a été organisée par Annick pour me permettre d'échanger avec douze enseignants (sur les vingt-cinq que compte l'école) de l'établissement sur ce sujet. L'argument de l'exposition à la langue est avancé par les enseignants, lorsque je leur pose la question de l'accès à l'écriture et à la lecture en anglais. Plusieurs enseignants font intervenir la nécessité de l'exposition à la langue pour des élèves qui arrivent « sans bagage linguistique » :

[516] Je traduis : « parce que je ne suis pas sourde / je pense que mes attentes sont très élevées ↓ Je ne connaissais pas le problème / quand vous avez demandé "comment est-ce qu'ils apprennent à lire s'ils n'ont pas de langue" ↓ je ne connaissais pas ce problème jusqu'à ce que j'arrive ici et que je commence à étudier la situation ↓ et je me suis dit "oh mon dieu / comment est-ce qu'ils apprennent à lire ↑ qu'est-ce qu'on fait" ↑ il y a beaucoup d'enseignants ici et quand je leur demande "comment vous avez appris à lire" ↑ ils me disent tous que c'est leur mère qui leur faisait la lecture / leur racontait des histoires et les introduisait dans le monde du langage mais j'ai des élèves / comme le garçon qui vient de partir / qui a dix-huit ans // sa mère ne lui faisait jamais la lecture / ne lui parlait jamais ↓ ce sont les étudiants qui / je pense / sortent vraiment dans le monde sans y être préparés ↓ ».

> MSD2A-311: for kindergarteners / it's just all basically exposure / as much as I can ↓ I've seen them pick up and that's important ↓ it's a critical question because it's a large number of students who're going to school and they see their peers communicating with each other / and they're developing their language skills ↓ early age exposure is the key ↓ (MSD, 2015: 7)
>
> MSD2B-321: well that's a big problem because that's why we struggle with the English in the first place / because they don't have enough exposure to the language at home ↓ and by "language" that means communicating / signing / talking / you know the brain is expanding and they need more language / they need their L1 and their L2 ↓ they must have strong association with ASL to be able to academically transfer it to English ↓ it's a bridge / ASL to social English / academic English ↓ (MSD, 2015: 7)
>
> MSD3-333: like Stephanie said / it's just exposure ↓ it's exposure to everything ↓ I think we all do that / from K to twelfth ↓[517] (MSD, 2015: 8)

Le manque de bagage linguistique évoqué par les enseignants est lié à la situation familiale des élèves, qui grandissent dans des familles entendantes et n'ont pas accès à une langue de communication « complète » avant leur entrée à l'école : « By the time hearing children begin to learn to read, they already have conversational fluency in their native language and can be taught to transfer this knowledge to reading. Deaf children who have lost their hearing at an early age do not have this knowledge; thus, they do not come to the reading task with the same skills in sentence formation, vocabulary, and world knowledge as hearing children » (WILBUR, 2000 : 82). Pour Jeff, enseignant spécialisé à New York, la nécessité d'un bagage linguistique préalable à l'entrée à l'école, quelle que soit la langue utilisée est également primordiale. Il indique que les élèves avec qui il travaille, qui ont « conscience de ce qu'est une langue », accèdent plus facilement aux enseignement que ceux qui n'ont pas de langue structurée au départ :

> PS53A-4: I find that the kids that have a strong sign language base / it's actually easier to work with / because they have some sort of knowledge of what language is ↓ when I have kids who are not doing well with any language / then it's harder because we're working with no language base / […] so at least if I can talk about / you know "this a

[517] Je traduis : « pour les enfants d'âge préscolaire / il s'agit tout simplement d'exposition / autant que possible ↓ je les ai vu prendre en main la langue / c'est important ↓ c'est une question critique parce que beaucoup d'élèves vont à l'école et voient leurs pairs communiquer les uns avec les autres / et ils développent leurs compétences linguistiques ↓ l'exposition précoce est la clé ↓ (RCM, 2015: 7)
MSD2B-321: c'est un gros problème ↓ c'est la raison pour laquelle on lutte avec l'anglais en premier lieu / parce qu'ils n'ont pas assez d'exposition à la maison ↓ et par "langage" / je veux dire communiquer / signer / parler / savoir que le cerveau est en expansion et qu'ils ont besoin de plus de langage / ils ont besoin de leur L1 et de leur L2 ↓ ils doivent avoir un lien fort avec l'ASL pour pouvoir la transférer vers l'anglais ↓ c'est un pont / l'ASL vers l'anglais en tant que langue de socialisation / et puis ensuite l'anglais académique ↓ (MSD, 2015 : 7).
MSD3-333: comme Stephanie l'a dit / l'exposition est ce qui compte ↓ l'exposition à tout l'environnement ↓ Je pense qu'on fait tous ça / de la maternelle à la terminale ↓ ».

> verb in sign language" / then in reading and writing this is a verb ↓ so there's a kind of / we can compare ↓[518] (PS53A, 2016: 1)

Ce « bagage » permettrait aux élèves de comparer les langues et permettrait de faciliter l'accès à la lecture et à l'écriture. Selon Jeff, sans notions préalables de ce qu'est un verbe ou une structure linguistique particulière par exemple, les enseignants doivent entamer ce travail de découverte avec les élèves, ce qui implique de passer un temps considérable de sensibilisation à « ce qu'est une langue » et induit ce décalage dans l'accès à la lecture et à l'écriture par rapport aux élèves ayant déjà cette conscience. Sharla, directrice de l'école Oregon School for the d/Deaf, évoque l'absence de connaissance de la langue des signes pour les élèves, de l'école primaire au lycée, qui arrivent dans son école où la langue des signes est la langue de référence pour l'enseignement.

> OSD1-323: many of our students come to us with no sign language ↓ so how are they going to just pick it up ↑ you don't / you have to give them time / it's quicker than you think ↓ a child with no sign language experience / they come here in high school // maybe six months and they'll be signing ↓ it will take about six months of continuous twenty four hours a day with their peers //
>
> E: they sleep here ↑
>
> OSD1: some ↓ I have about a hundred and twenty / I have seventy who are in the dorm ↓ thirty five in the boys / thirty five in the girls / we have separate dorms ↓[519] (OSD1, 2016: 7)

Ce témoignage révèle à notre sens l'importance de la cohésion entre un choix de communication par les parents et le choix d'un modèle de scolarisation. L'école Oregon School for the d/Deaf est axée exclusivement autour d'un enseignement par la langue des signes. Les élèves internes, qui dorment à l'école, apprennent à signer et développent une communication en langue des signes, avec une part peu importante de rééducation orale-vocale. Si ce modèle pédagogique bilingue doit pouvoir être rendu possible pour les

[518] Je traduis : « j'observe qu'il est plus facile de travailler avec les enfants qui ont une base solide en langue des signes / parce qu'ils ont une certaine connaissance de ce qu'est une langue ↓ lorsque j'ai des enfants qui ne vont bien dans aucune langue / c'est plus difficile parce qu'on ne travaille avec aucune base linguistique ↓ [...] si je peux au moins parler de / vous savez / "ça c'est un verbe en langue des signes" / alors pour la lecture et l'écriture / "ça c'est un verbe" ↓ il y a une sorte de // on peut comparer ↓ ».

[519] Je traduis : « OSD1-323: beaucoup de nos étudiants arrivent sans connaître la langue des signes ↓ comment est-ce qu'ils l'apprennent ↑ il faut leur donner le temps / c'est plus rapide que ce qu'on pense ↓ un enfant qui n'a pas d'expérience linguistique de la langue des signes // ils arrivent ici au lycée // en environ six mois ces enfants vont signer ↓ il faudra environ six mois de bain linguistique continu / vingt-quatre heures par jour avec leurs pairs //
E: ils dorment ici ↑
OSD1: certains ↓ j'en ai environ cent vingt / j'en ai soixante-dix à l'internat ↓ trente-cinq dans le dortoir des garçons / trente-cinq dans le dortoir des filles / nous avons des dortoirs séparés ↓ ».

familles, il est important que les parents qui scolarisent leur enfant aient également fait le choix d'une communication en langue des signes (sans que ce choix soit exclusif). Beaucoup d'enseignants relatent le fait que les parents « ne signent pas » et évoquent généralement des raisons matérielles et de distance entre le domicile et l'école où sont dispensés les cours[520]. Il nous semble que si les parents ne font pas cette démarche, il s'agit peut-être plus d'un manque d'informations sur les possibilités de communication et de scolarisation que d'une volonté de ne pas communiquer avec leur enfant.

L'école Fremont School for the d/Deaf est un établissement réputé dans tout le pays pour son orientation pédagogique en langue des signes exclusive. Les élèves sourds implantés y sont accueillis, mais bien qu'elle soit présente, très peu de place est accordée à la rééducation auditive dans l'école et la langue des signes est considérée comme la langue qui permet le « développement du langage ». Une enseignante sourde interrogée lors d'un entretien collectif avec onze enseignants expose les orientations linguistiques et pédagogiques de l'école :

> FSD1-70: we accept all students here including those with cochlear implants / but we believe ASL is important for their language development ↓ speech is a skill / that some students are motivated to have / but it's not related necessarily to language development ↓ I think one of the problem in the world / is access to language at a deaf child birth // because many times language development doesn't happen until they're six / seven or eight years old so the foundation is really crucial ↓ any child / hearing or deaf child / in any country / their first language at home is / crucial because you develop your cultural understanding identity that way ↓ speech and cochlear implants // I think / if you have a language you can benefit from speech / and hearing / if you can't hear then I don't know what kind of benefit you get from speech↓ but if you don't have any language / I don't know how you can develop speech ↑[521] (FSRC, 2016: 2)

Ce témoignage axe la problématique du développement de la langue autour de la langue des signes. L'oral-vocal est considéré comme une compétence, mais n'est pas fondamental dans le développement de la communication. La langue des signes est selon cette enseignante le

[520] Cf. chapitre 10.3.1.5 : "« Parents don't sign » : briser le mythe de la démission parentale", p.492.

[521] Je traduis : « nous acceptons tous les étudiants ici, y compris ceux qui portent des implants cochléaires / mais nous croyons que l'ASL est importante pour le développement de leur langue ↓ la parole vocale est une compétence / que certains élèves souhaitent acquérir / mais elle n'est pas nécessairement liée au développement du langage ↓ je pense qu'un des problèmes dans le monde est l'accès au langage à la naissance d'un enfant sourd // parce que le développement du langage n'arrive souvent qu'à six / sept ou huit ans / donc le développement d'une base linguistique est vraiment un problème crucial ↓ tout enfant / entendant ou sourd / dans n'importe quel pays / sa première langue à la maison est cruciale / parce que vous développez votre identité culturelle de cette façon ↓ la parole et l'implant cochléaire // je pense que / si vous avez une langue et que vous pouvez bénéficier de la parole / et entendre /// mais si vous ne pouvez pas entendre alors je ne sais pas quel genre de bénéfice vous obtenez de la parole ↓ et si vous n'avez pas de langue / je ne sais pas comment vous pouvez développer la parole ↑ ».

moyen privilégié pour répondre aux besoins des enfants sourds; l'implant « n'est pas le problème », mais ne serait pas adapté dès la naissance pour des enfants qui n'auraient aucun bagage linguistique.

> FSD-85: I used to be a principal in a school and the parents were very concerned about speech / but their child didn't have a language foundation ↓ so if you don't have a language foundation / then what are you talking about ↑ what // what are you trying to express if you don't have a language ↑ so for me cochlear implant is not necessarily the issue / it's language // so the problem is / if you implant a child first and they don't have language development // then that's a problem ↓ but if you have language development from birth / that's crucial ↓ so // speech / sign language / everything would benefit them if they have language development // but if they don't have language development // all the speech in the world isn't going to benefit them ↓[522] (FSRD, 2016: 2)

L'argument avancé par cette enseignante rend compte de la place de l'implant pour un certain nombre de personnes sourdes. Le développement du langage ne serait pas possible avec l'implant seul, qui nécessiterait au préalable de développer une base linguistique par la langue des signes, seule langue permettant un accès « naturel » (BOUVET, 2003; GARCIA, 2010) à la communication. Différents travaux ont depuis plusieurs années analysé les possibilités de développement du langage par l'implantation cochléaire pour les enfants sourds profonds (LE MANER-IDRISSI, BARBU, BESCOND, 2008 ; NIKOLOPOULOS, DYAR, ARCHBOLD, *et alii.*, 2004). Ainsi : « Chez les enfants présentant une surdité profonde bilatérale, l'implant cochléaire s'avère souvent la réhabilitation auditive la plus adaptée. Il permet en effet un relèvement de toutes les fréquences à 30 dB. Le développement du langage chez l'enfant sourd implanté suit les étapes de l'évolution du langage chez l'enfant entendant. Les résultats font apparaître une augmentation régulière et significative de l'étendue du lexique un an après la pose de l'implant » (CHAINET-TERRISSE, JONCQUIÈRES, *et alii.*, 2011 : 43). Malgré tout, le témoignage de cette enseignante permet de souligner que dans la plupart de ces études comparatives entre enfants implantés et non implantés, les critères pris en compte pour évaluer les habiletés langagières des enfants sourds sont de type strictement audiophonatoires et ne prennent pas toujours en compte les possibilités que pourrait offrir la langue des signes

[522] Je traduis : « j'ai été directrice d'une école et je me souviens que les parents étaient très préoccupés par la parole / mais leur enfant n'avait pas de base linguistique ↓ si vous n'avez pas de base linguistique / alors de quoi parle-t-on? qu'est-ce qu'on peut essayer d'exprimer si on n'a pas de langue ↑ pour moi l'implant cochléaire n'est pas forcément le problème / c'est le langage // le problème c'est / si on implante d'abord un enfant alors qu'il n'a pas encore de développement linguistique / alors c'est un problème ↓ mais si le développement du langage se fait dès la naissance / c'est un point crucial ↓ la parole vocale / la langue des signes / tout leur sera bénéfique s'ils ont le développement du langage // mais s'ils n'ont pas le développement linguistique / toute la parole du monde leur sera inutile ↓ ».

par exemple (DUBUISSON, GRIMARD, 2006). Des études viennent ainsi nuancer ces résultats d'analyses. Dans son étude portant sur l'impact de la surdité dans la relation des mères avec leur enfant, Lederberg (1993) souligne la frustration générée par une communication orale-vocale exclusive, entrainant « une véritable lutte pour se faire comprendre » (dans JUTRAS, DUBUISSON, LEPAGE, 2008 : 4). Selon Marsharck (2007), la précocité de l'apprentissage de la langue des signes par les enfants sourds permettrait une plus grande adaptation sur les plans affectif, scolaire et social, en comparaison aux enfants exclusivement oralistes. Pour les parents que nous avons interrogés en France, la langue des signes ne constitue pas nécessairement le socle sur lequel peut se développer la langue des enfants puisque ces derniers ne la connaissent pas et ne peuvent transmettre un bagage linguistique jugé « suffisant » pour leur enfant[523]. Le choix de l'implant est privilégié par les parents, justement pour offrir une base linguistique qu'ils seront en mesure de transmettre à leur enfant, pour leur permettre de développer le langage[524]. La langue des signes les contraint à une maîtrise de la langue parcellaire. Nous soulignons cependant que ce choix de l'implant et de la communication orale-vocale ne sont pas exclusifs et de nombreux parents associent les modalités de communication, en s'appuyant sur des signes dans les premiers mois qui suivent l'implantation et de la LPC. Au Costa Rica, la directrice d'une école évoque une préoccupation similaire autour du développement de la langue des enfants sourds, dans un pays où la langue des signes (appelée LESCO[525]) est reconnue comme première langue des personnes sourdes.

> CS1-231 : si usted no tiene una base lingüística / verdad / para poder recibir información / la información va entrar por un oído y va a salir por el otro / porque el nivel lingüístico no tiene como encadenar la información ↓ la lengua de señas va a ser esa base para que el español venga y se monte ↓ [526] (CS1, 2016 : 7)

La directrice explique que depuis que l'équipe pédagogique travaille à distinguer clairement la langue des signes de l'espagnol dans les enseignements, les élèves ont pris conscience qu'il s'agissait de deux langues différentes. Auparavant, l'usage des deux langues en simultané

[523] Cf. chapitre 9.1.5.1 : "« La langue des signes est une vraie langue » : difficultés d'accès pour les parents entendants", p.362.
[524] Cf. chapitre 9.1.3.4 : "Les « bénéfices » de l'implant, sa « gestion » et l'opacité de son fonctionnement", p.340.
[525] Lengua de Señas Costarricense
[526] Je traduis : « si vous n'avez pas de base linguistique / pour pouvoir recevoir des informations / l'information va passer par une oreille et sortira par l'autre / parce que le niveau linguistique n'a pas de quoi capter l'information ↓ la langue des signes permet cette base linguistique / de manière à ce que l'espagnol se construise sur cette base ↓ ».

créait des confusions pour les élèves, qui n'avaient pas de conscience des structures de chacune des langues.

> CS1-254 : ahora sabemos que tratamos de ir señando un poco separado del español / que el niño se de cuenta / hay / que // vieran lo impresionante / los niños sordos no sabían distinguir que existían las dos lenguas // "ah / eso es español / a no eso es LESCO [Lengua de Señas Costarricense]"[527] ↓

Le témoignage de la directrice de l'école de San José vient alimenter les arguments des enseignants aux États-Unis sur la nécessité de l'exposition à une langue pour développer une conscience des structures linguistiques, mais semble révéler un usage plus varié des modalités de communication. Selon elle, l'accès au langage et la différenciation des langues n'impliquent pas forcément une exposition à une seule langue. Faire cohabiter dans les enseignements les deux langues, permettrait d'accéder à l'écriture et la lecture de l'espagnol plus rapidement que si la LESCO était seule utilisée. Le plus important étant de différencier l'usage des différentes langues pour développer l'appropriation des langues par les élèves.
Les différents témoignages des enseignants aux États-Unis font état de la nécessité de la langue des signes pour l'accès à la communication des élèves sourds qu'ils accompagnent et qui ont rarement été exposés à la langue avant d'être scolarisés. Le rôle des parents est alors déterminant dans cet accès à la communication, mais ces derniers n'apprennent pas toujours la langue des signes et ne peuvent alors pas communiquer avec leur enfant.

10.3.1.5« Parents don't sign » : briser le mythe de la démission parentale

Dans les écoles où la langue des signes est utilisée comme langue d'enseignement, certains enseignants interrogés soulignent un désintérêt des parents pour l'apprentissage de la langue, pourtant proposée à travers des cours du soir (payants) au sein de l'école où est scolarisé leur enfant. Maria est directrice de l'école pour sourds San Francis. À son arrivée, l'orientation linguistique était orale-vocale exclusivement. Maria a fait le choix de faire évoluer l'enseignement en associant à l'oral-vocal, la langue des signes. Aujourd'hui, si la plupart des élèves communiquent en ASL dans l'école, les parents, qui ne connaissent pas la langue des signes, communiquent difficilement avec leur enfant.

> SFD1-88: I'm going to be nice today / and I'm going to say ninety-eight percent of our parents do not sign ↓

[527] Je traduis : « maintenant nous savons et nous essayons de distinguer un peu les signes de l'espagnol / pour que l'enfant réalise ↓ c'est impressionnant // les enfants sourds ne savaient pas qu'il s'agissait de deux langues différentes // "ça c'est de l'espagnol" / "ah non / ça c'est de la LESCO (Langue des signes costaricienne)" ».

E: and all the children sign here ↑

SFD1: all the children sign and when they reach upper classes / anywhere from twelve thirteen fourteen / they are angry because their parents don't sign ↓ the parents think they understand them / and parents call me and say "will you tell Mary to come home at a reasonable hour ↑" or "go to bed" ↓ I say "no / you are her mother" ↓[528] (SFD1, 2015: 3)

Les parents font appel à la directrice – qui prend le rôle de médiatrice – pour pouvoir communiquer avec leur enfant. Maria relate l'expérience de parents qui l'ont appelée pour « faire passer » certains messages concernant l'éducation de leur enfant et à qui elle rappelle leur place de parents. La communication est décrite comme une communication « gestuelle », ou du moins une communication « par des gestes » au sein de la famille, mais dont les enfants ne comprennent pas toujours le sens et qui font alors appel à la directrice et aux enseignants pour traduire les propos de leurs parents.

SFD1-100: I tell them to come in and I'll help them ↓ at home ↑ they gesture // but they're here / the kids look at us and say "I don't know what she's saying ↓ I can't understand" ↓[529] (SFD1, 2015: 3)

Pourtant, des cours de langue des signes sont proposés gratuitement aux parents, qui ne se déplacent que très rarement. Selon Maria, la raison pour laquelle les parents n'assistent pas aux cours est qu'ils ne « considèrent pas cet apprentissage important ».

SFD1-109: it's free for parents to come ↓ they don't come ↓ we have the courses but they don't think it's important ↓ […] it's for the whole year and it's only a hundred and fifty dollars / it's not a lot ↓ parents don't come and don't sign ↓[530]

Ce désintérêt pour la langue par laquelle leur enfant communique et donc l'absence des parents au sein de l'école, à des activités qui leur sont destinées fait écho à la « démission parentale » mise en lumière par Bernard Lahire dans *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires* (1995), qui indique :

---

[528] Je traduis : « SFD1: Je vais être gentille aujourd'hui et dire que quatre-vingt-dix-huit pour cent de nos parents ne signent pas ↓
E: et tous les enfants signent ici ↑
SFD1: tous les enfants signent et quand ils atteignent des classes supérieures / à partir de douze treize quatorze ans / ils ont de la colère parce que leurs parents ne signent pas ↓ les parents pensent les comprendre / et les parents m'appellent et me disent "pouvez-vous dire à Marie de rentrer à la maison à une heure raisonnable ↑ ou d'aller au lit ↑" je leur dis "non / vous êtes sa mère"↓ ».

[529] Je traduis : « je leur dis de venir et que je vais les aider ↓ à la maison ↑ ils utilisent des gestes // mais quand ils sont là / les enfants nous regardent et disent "je ne sais pas ce qu'elle dit ↓ je ne comprends pas"↓ ».

[530] Je traduis : « les cours sont pour les parents ↓ ils ne viennent pas ↓ nous offrons des cours mais ils ne pensent pas que c'est important ↓ [...] c'est pour toute l'année et c'est seulement cent cinquante dollars / ce n'est pas beaucoup ↓ les parents ne viennent pas et ne signent pas ↓ ».

> « Les discours sur la "démission" des parents sont tenus par les enseignants [et les directeurs d'établissement] notamment lorsque les parents sont absents de l'espace scolaire. On ne les "voit" pas et cette *invisibilité* est immédiatement interprétée – surtout lorsque l'enfant est en difficulté scolaire – comme une *indifférence* à l'égard des affaires scolaires en général, de la scolarité de l'enfant en particulier » (LAHIRE, 1995 : 271).

L'éloignement de l'école par rapport au domicile de la famille pourrait également expliquer l'absence des parents aux cours selon Maria. La plupart des élèves viennent à l'école en bus, et n'habitent pas dans le voisinage. Pour venir aux cours de langue des signes, les parents doivent parfois faire beaucoup de route et tous ne peuvent pas libérer ce temps, même en soirée.

> E: so the children only sign here at the school ↓
>
> SFD1: well they do try at home but // we send dvds / sometimes we tell the kids to teach their parents ↓ they don't think it's important ↓ it's really sad ↓ […] this is not a neighbourhood school so they're all bused here ↓[531]

L'argument de l'éloignement est néanmoins compensé par Maria, qui explique qu'elle envoie pourtant des DVD à la maison et qu'elle demande aux enfants d'apprendre à leurs parents. À deux reprises elle évoque le fait que les parents « n'accordent pas d'importance à la langue des signes ». À l'école San Joseph, les enfants sont dès leur arrivée exposés à la langue des signes et la directrice, Debra explique que les services d'accompagnement parents-enfants de l'école proposent également aux parents d'apprendre la langue des signes. L'objectif est que les parents puissent enseigner à leur tour à leur enfant.

> SJD1-189: as soon as they [children] come / we give them sign language / even in the infant program with the babies from birth to three / they're learning sign language ↓ the mothers / the fathers also learn sign language with the babies ↓ the idea really there is to teach the parents so they become the teacher ↓ because we only see them a few hours a week / so we try to give them as much sign language as we can ↓[532] (SJD, 2015: 4)

[531] Je traduis : « E: donc les enfants signent uniquement ici à l'école ↓
SFD1: eh bien / ils essayent à la maison mais // ↓ nous envoyons des DVD / parfois nous disons aux enfants d'enseigner à leurs parents ↓ ils ne pensent pas que c'est important ↓ c'est vraiment triste ↓ [...] ce n'est pas une école de quartier / ils viennent tous en bus jusqu'ici ↓ ».

[532] Je traduis : « dès qu'ils [les enfants] arrivent / on leur donne la langue des signes / même dans le programme parent-enfant à la crèche / de la naissance à trois ans / ils apprennent la langue des signes ↓ les mères / les pères apprennent aussi la langue des signes avec les bébés ↓ l'idée c'est d'enseigner aux parents pour qu'ils deviennent ensuite l'enseignant // parce qu'on ne les voit que quelques heures par semaine ↓ on essaye de leur donner le plus possible de langue des signes ».

Suzanne, qui est orthophoniste dans l'école, m'explique que certains élèves qu'elle accompagne ne communiquent pas ou très peu avec leur famille quand ils sont à la maison :

> E-98: they communicate more at school than at home ↑
>
> SJD2: we'd seen that yes ↓ sometimes you ask them "what did you do at home" ↑ they watch TV ↓ it's frustrating at times but it is what it is ↓ that's the situation ↓[533] (SJD, 2015: 3)

À l'image du témoignage de Maria, qui décrit le fait que les parents n'assistent pas aux cours comme une « triste situation », Suzanne explique que les enfants disent « regarder la télé » lorsqu'ils rentrent à la maison et que cette situation est « frustrante », ce qui vient renforcer l'idée d'une démission des parents au sein même de la relation parent-enfant qui semble très limitée selon les témoignages recueillis. Annick, directrice de l'école Marlton de Los Angeles évoque également une situation de communication difficile entre des parents qui ne connaissent pas la langue des signes et des enfants qui communiquent tous en langue des signes à l'école.

> E-44: here in the school / all of the students sign ↑
>
> ADM: here yes ↓
>
> E: and the parents ↑
>
> ADM: no ↓ and that was the meeting I was in / the student is eighteen years old / his parents don't know signs ↓
>
> E: how do they communicate ↑
>
> ADM: I asked that and they said "we have different words or pictures" ↓ but that's maybe ok if they're very young but not when they're eighteen and they want to talk about what's inside ↓ it's a big problem ↓[534] (MSD 2015: 2)

---

[533] Je traduis : « E: ils communiquent plus à l'école qu'à la maison ↑
SJD3: on remarque ça parfois oui ↓ parfois on leur demande "qu'est ce que tu as fait chez toi" ↑ ils regardent la télé ↓ c'est un peu frustrant mais c'est comme ça ↓ voilà la situation ↓ ».

[534] Je traduis : « E: ici à l'école / tous les élèves signent ↑
ADM: ici oui ↓
E: et les parents ↑
ADM: non ↓ et c'était l'objet de la réunion à laquelle j'étais / l'élève a dix-huit ans / ses parents ne connaissent pas les signes ↓
E: comment est-ce qu'ils communiquent ↑
ADM: j'ai posé cette question et ils ont dit "nous avons différents mots ou des images" ↓ c'est peut-être possible s'ils sont très jeunes mais pas quand ils ont dix-huit ans et qu'ils veulent parler de leurs sentiments ↓ c'est un gros problème ».

Annick prend l'exemple des parents d'un élève de 18 ans qui utilisent des « mots » spécifiques et des « images » pour communiquer avec lui. Cette situation, très préoccupante selon elle, est fréquente dans la relation entre certains parents – qui pour beaucoup sont hispanophones et ne communiquent pas en anglais – et leurs enfants qui communiquent en langue des signes américaines et ne communiquent pas non plus en anglais[535].

> E-183: most of the parents who come here don't speak English ↑
>
> ADM: a large majority ↓ so they don't speak English / they don't know what to do with their children / they don't learn to sign ↓[536] (MSD 2015: 4)

Annick explique que les parents « ne savent pas quoi faire avec leur enfant » et qu'ils « n'apprennent pas à signer ». Pourtant, comme dans la plupart des écoles que nous avons visitées, des cours sont également organisés à destination des parents.

> E-73: in the school there are no ASL classes for the parents ↑
>
> ADM: there is / for parents ↓ but the parents come from all over and the parent I was talking to just now / she says it's too far for her to come here ↓ but there are centres all over the city that teach ASL so they can find a class ↓
>
> E: and it's free for them ↓
>
> ADM: it's free ↓ the problem is the parents // I don't think they understand how important it is for their children to have a language ↓ so they raise them ↓ these parents are speaking Spanish / they don't speak English ↓ they need to communicate with their child who speaks neither Spanish nor English really / and they don't communicate ↓ and so they come here when they're five years old / with no language ↓[537] (MSD 2015: 2)

Annick avance les mêmes raisons que Maria, directrice de San Francis, lorsqu'elle indique que les parents « ne comprennent pas l'importance d'avoir accès à une langue pour leur enfant » et que la distance et le manque d'intérêt des parents expliquent leur absence aux

---

[535] Cf. chapitre 10.3.1.3 : "Trois langues en présence : l'espagnol, l'anglais et la langue des signes", p.477.

[536] Je traduis : « E : la plupart des parents qui viennent ici ne parlent pas anglais ↑
ADM: la grande majorité ↓ ils ne parlent pas anglais / ils ne savent pas quoi faire avec leurs enfants / ils n'apprennent pas à signer ↓ ».

[537] Je traduis : « E: à l'école il n'y a pas de cours d'ASL pour les parents ↑
ADM: il y en a / pour les parents ↓ mais les parents viennent de partout et la mère à qui je parlais tout à l'heure / elle dit que c'est trop loin pour elle de venir ici ↓ mais il y a des centres dans toute la ville pour trouver une classe ↓
E: et c'est gratuit pour eux ↓
ADM: c'est gratuit ↓ le problème ce sont les parents // je ne pense pas qu'ils comprennent à quel point c'est important pour leur enfant d'avoir une langue ↓ ils les élèvent ↓ ces parents parlent espagnol / ils ne parlent pas anglais ↓ ils ont besoin de communiquer avec leur enfant qui ne parle ni l'espagnol ni l'anglais / et donc ils ne communiquent pas ↓ et alors les enfants arrivent ici quand ils ont cinq ans / sans aucune langue ↓ ».

cours de langue des signes. En dépit de l'apparent désintérêt des parents pour la langue de communication que leur enfant développe à l'école, certains enseignants tentent de comprendre ce qui motive les parents à ne pas s'engager dans l'apprentissage de la langue des signes. Jennifer, enseignante sourde à Marlton dévoile, en plus de la distance et des aspects matériels, un aspect supplémentaire qui concerne l'accès déjà difficile à l'anglais pour certains parents. Comment dans cette situation, leur demander de s'impliquer dans des cours de langue des signes ?

> MSD10-336: I know a family / they have one car ↓ "my husband needs the car for work / I can't go / I can't drive to the classes" ↓ those are factors also ↓ some of them are not learning English / it's hard to expect them to learn sign language ↓[538] (MSD3, 2016: 8)

Le mythe de la démission des parents et de leur désintérêt manifeste pour le développement du langage est « produit par les enseignants qui, ignorant les logiques des configurations familiales, déduisent à partir des comportements et des performances scolaires des élèves que les parents ne s'occupent pas de leurs enfants et laissent faire les choses sans intervenir » (LAHIRE, 1995 : 270). Ce témoignage de Jennifer à propos de la difficulté pour des parents hispanophones d'accéder à l'anglais et pour qui la langue des signes constitue une étape alors presque infranchissable permet de rétablir un équilibre dans ce discours de désintérêt où les parents « qui ne savent pas quoi faire avec leur enfant » laisseraient l'école « s'en occuper ». Terry est enseignant dans un collège où un programme est dédié aux élèves sourds. 240 élèves sourds sont inscrits, accompagnés par onze interprètes en langue des signes. Les élèves oralisent et signent et leur temps de classe est partagé entre regroupements et inclusions en classe avec les élèves entendants. Il observe que les élèves avec qui il travaille, qui ont environ quinze ans, ne communiquent que très peu avec leurs parents, qui n'apprennent pas la langue des signes pour la plupart.

> IBW1-69: parents // especially by the time they're in high school unfortunately // I think the parents / you know // the kids are now fifteen / sixteen / seventeen years old ↓ you know / my philosophy is "it's never too late to learn" ↓ and I really encourage them to learn sign language because I'm dealing with a lot of kids that have social emotional issues now // because they don't have relationship with their families because they can't communicate with them ↓ you know in elementary school it's different ↓ the parents are really still taking care of their kids / and they social

[538] Je traduis : « je connais une famille / ils ont une voiture ↓ "mon mari a besoin de la voiture pour le travail / je ne peux pas y aller / je ne peux pas aller aux cours" ↓ ce sont des raisons aussi ↓ certains d'entre eux n'apprennent pas l'anglais / c'est difficile d'attendre d'eux qu'ils apprennent la langue des signes ↓ ».

> communicate with them ↓ but in high school / the kids are really disconnected from their families ↓ so I have offered it / but they don't come ↓ so I would be ready to be offering it any time / but I find that they don't come ↓[539] (SSIB, 2016: 2)

Selon Terry, les parents seraient plus investis lorsque les élèves sont scolarisés en maternelle et en primaire, mais réduisent petit à petit cet investissement au collège, ce qui crée un fossé dans la relation des adolescents avec leurs parents. Terry explique que les adolescents « n'ont plus de relation avec leurs parents car ils ne peuvent pas communiquer avec eux ». En effet, la maîtrise de l'oral-vocal est inégale pour les élèves et certains ne tirent pas un bénéfice très important de leur appareillage et communiquent plus facilement en langue des signes. Lors de cet entretien, trois enseignants sont présents. Joseph, qui enseigne en classe élémentaire, expose les raisons qui lui sont souvent apportées par les parents pour ne pas apprendre la langue des signes : ces derniers « n'ont pas le temps » ; d'autres expliquent qu'ils « vont prendre des cours », sans le faire et d'autres encore avancent que leur enfant « les comprend bien lorsqu'ils parlent ».

> IBW2-81: it's the same problem ↓ some parents would say they don't have the time / some say "I plan to take classes" // or some parents have said "oh they understand me fine" ↓ and what's ironic about that is / most of those parents / their kid is profoundly deaf and doesn't get any auditory information and they say "oh they understand me fine when I talk to them" ↓ so it's frustrating as teachers to / kind of be the only communication source / real communication source for our students ↓ we just hope all the time that we start to break down some of those walls between the parents and the kid so that they can get better communication so that they don't get tired / they're not suffering as much with their emotional needs / social emotional needs ↓[540] (SSIB, 2016: 2)

La frustration évoquée par Debra est relatée également dans ce témoignage où des cours de langue des signes sont aussi mis à disposition gratuitement aux parents. Ces différents témoignages semblent révéler une charge de travail considérablement augmentée pour les

[539] Je traduis : « les parents // surtout au moment où ils sont au lycée malheureusement // je pense que les parents / vous savez // les enfants ont maintenant quinze / seize / dix-sept ans ↓ ma philosophie c'est "il n'est jamais trop tard pour apprendre"↓ et je les encourage vraiment à apprendre la langue des signes parce que je fais face à beaucoup d'enfants qui ont des problèmes émotionnels et sociaux // parce qu'ils n'ont pas de relation avec leur famille / parce qu'ils ne peuvent pas communiquer avec eux ↓ à l'école primaire c'est différent ↓ les parents s'occupent vraiment de leurs enfants / et ils communiquent avec eux ↓ mais au lycée / les enfants sont vraiment déconnectés de leur famille ↓ donc j'ai offert des cours / mais ils ne viennent pas ↓ je serais prêt à en offrir à tout moment / mais je me rends compte qu'ils ne viennent pas ↓ ».

[540] Je traduis : « c'est le même problème ↓ certains parents vont dire qu'ils n'ont pas le temps / certains disent "j'ai l'intention de suivre des cours" // et d'autres parents encore disent "oh il me comprend bien" ↓ et ce qui est paradoxal c'est que ces parents / leur enfant est sourd profond / ne reçoit aucune information auditive et ils disent "oh il me comprend bien quand je lui parle" ↓ c'est frustrant que les enseignants soient / soient la seule source de communication / source de communication réelle pour nos étudiants ↓ on espère tout le temps que certains murs se brisent entre les parents et l'enfant pour qu'ils puissent obtenir une meilleure communication / pour qu'ils ne soient pas fatigués / que leurs besoins émotionnels et sociaux ne les fassent pas autant souffrir ».

enseignants, liée à l'absence d'implication des parents, qui s'ils apprenaient la langue des signes, pourraient communiquer à la maison dans la langue d'enseignement des élèves, considérée par les enseignants comme la langue de référence des élèves. Une enseignante de l'école Oregon School for the d/Deaf développe l'importance du lien entre langue de scolarisation et langue à la maison. L'implication des parents à exposer l'enfant à la langue des signes à la maison, leur permettrait d'accéder plus facilement à la lecture et à l'écriture par la langue des signes.

> OSD2-405: it takes time ↓ one student was struggling with signing ↓ we took about three months to finally link together the concept in English ↓ but really // I mean it's not immediate ↓ it takes time / it's a very slow process / but you see progress ↓ we notice and recognize their tendencies ↓ if the parents would sign at home with kids / they tend to understand quickly ↓ parents who speak another language / that don't sign at home / it tends to be a slower process ↓ we need to work together / we can't do the whole work ourselves / home is important too ↓[541]

Cet investissement des parents permettrait aux enseignants de ne pas avoir à effectuer ce travail d'accès à une langue de communication et de « socialisation ». L'entretien collectif effectué à Fremont School for the d/Deaf en Californie a réunit onze enseignants, majoritairement sourds. Une enseignante indique là encore que l'école offre des cours de langue des signes aux parents, qui pour beaucoup ne se déplacent pas à cause de la distance. Elle ajoute néanmoins que ces cours ne suffisent pas pour des parents qui souhaiteraient intégrer la langue des signes comme langue de communication avec leur enfant. Les cours apportent un registre « formel » de langue, mais pour développer une langue, il est important selon cette enseignante, de développer un registre « informel », qui implique que les parents rencontrent des sourds, ce qui vient dévoiler un autre aspect peu évoqué par les autres enseignants interrogés.

> FSD1-243: about seventy one percent of the parents in the United States don't sign ↓ the school provides ASL classes once a week / on Wednesday nights I think ↓ or Thursday night / but they are once a week / about an hour and a half / but it only benefits those who live close to here / and who can come ↓ all over California / the kids are far / the parents are far / don't have the advantage of the classes ↓ also // you have to have formal and informal registers of sign language // so you really need to

[541] Je traduis : « ça prend du temps ↓ la langue des signes était difficile pour un de nos étudiants ↓ on a pris environ trois mois pour enfin relier le concept en anglais ↓ mais vraiment // ce que je veux dire c'est que ce n'est pas immédiat ↓ ça prend du temps / c'est un processus très lent / mais on voit les progrès / on remarque et on reconnait leurs tendances ↓ si les parents signent à la maison avec les enfants / ils ont tendance à comprendre rapidement ↓ pour les parents qui parlent une autre langue / qui ne signent pas à la maison / le processus est plus lent ↓ on doit travailler ensemble / on ne peut pas faire tout le travail nous-mêmes / ce qui se passe à la maison est important aussi ↓ ».

> socialize with deaf people ↓ courses are nice and school is nice but if parents really want to learn a second language for their child / they have to socialize with deaf people ↓ some deaf parents // some hearing parents would learn sign language for their child but hearing parents expect the child to meet them at their level ↓ so they expect the child to learn English and to speech instead of learning signs ↓ so // the deaf view is that parents should meet / the student's needs / the child's needs ↓ but often // students are expected to speak to meet their parents needs ↓[542] (FSRC, 2016: 6)

En effet, apprendre la langue n'est pas suffisant selon cette enseignante. Une fois les cours pris, les parents doivent rencontrer des personnes sourdes et valoriser le plus possible cette langue, qui n'est pourtant pas la leur. Les entretiens menés auprès des parents entendants en France permettent de saisir cette appréhension de certains parents interrogés qui expliquent avoir le sentiment de devoir laisser de côté leur langue, pour s'investir pleinement dans l'apprentissage d'une nouvelle langue, qu'ils devraient faire leur[543]. Ce bouleversement nous semble pouvoir être à l'origine de l'appréhension des parents, qui est traduit par de nombreux enseignants comme un désinvestissement et une absence d'intérêt pour la langue des signes, et même pour leur enfant. Pour l'enseignante interrogée, le problème vient du fait que les parents entendants attendent de leur enfant qu'il vienne à leur rencontre par la langue orale-vocale. Selon elle, du point de vue des Sourds, les parents devraient venir à la rencontre de leur enfant par la langue des signes et non l'inverse, ce qui semble venir confirmer les appréhensions des parents que nous avons développées. Sharla, directrice de l'école Oregon School for the d/Deaf à Salem, évoque ces mêmes difficultés de sensibilisation aux parents entendants, qui ne viennent pas aux cours et indique ne pas savoir, comme Annick, comment les amener à « connaître et comprendre les besoins de leurs enfants », contrairement aux parents sourds de l'école qui eux connaitraient les besoins de leurs enfants :

> OSD1-143: some parents are deaf themselves and have ASL / even though they grew up oral and they found ASL later / and they're very better / they're like // "I wish I had this all my life / because I could have been a complete person" ↓ they do really feel

[542] Je traduis : « environ soixante-et-onze pour cent des parents aux États-Unis ne signent pas ↓ les écoles proposent des cours d'ASL une fois par semaine / le mercredi soir je pense ↓ ou le jeudi soir / mais c'est une fois par semaine / environ une heure et demie et ça ne profite qu'à ceux qui vivent près d'ici / et qui peuvent venir ↓ partout en Californie / les enfants sont loin / les parents sont loin / ne tirent pas avantage des classes qui sont proposées ↓ autre chose // vous devez avoir des registres formels et informels de langue des signes // donc vous avez vraiment besoin de rencontrer des sourds ↓ les cours sont bien et notre école est une bonne école mais si les parents veulent vraiment apprendre une seconde langue pour leur enfant / ils doivent rencontrer des sourds ↓ certains parents sourds // certains parents entendants apprennent la langue des signes pour leur enfant mais les parents entendants attendent de leur enfant qu'il s'adapte à leur environnement ↓ ils souhaitent que l'enfant apprenne l'anglais et parle plutôt que d'apprendre eux-mêmes les signes ↓ du point de vue des Sourds / les parents devraient aller à la rencontre de l'élève et de ses besoins / de l'enfant et de ses besoins ↓ mais souvent // on attend des élèves qu'ils parlent pour répondre aux besoins de leurs parents ↓ ».

[543] Cf. chapitre 9.1.5.1 : "« La langue des signes est une vraie langue » : difficultés d'accès pour les parents entendants", p.362.

complete when they have both English and ASL ↓ and then they have their baby "oh I have a deaf baby" / and then they're very strong ASL / "you're going to have what I didn't have" ↓ and they come here / ready to learn to read English ↓ they're ready ↓ they're like so excited at school ↓ and I see the difference between deaf parents / children who come from deaf parents and children who come from hearing parents / that are still like / grieving and "I don't know how to / teach my child / you're the expert" ↓ and I'm like "no no no no no / you are the expert too / you need to come along with us on this journey / take a sign class" ↓ and they're like / [elle mime l'hésitation] ↓

E: why don't they come to the classes ↑

OSD1: that's a very big question ↓ that's kind of // you know / when you have a wall and you bang your head on the wall // you could do this forever / because you see a simple solution / and they won't take it ↓ it's like "just take it / come on" ↓ […] ↓ I've been doing this since nineteen eighty six / you think I would know why ↓ "why" is the magic question you know [rires] ↓ it's the magic silver bullet / like how would that parent know and understand what their child needs ↑[544]

Sharla, qui dit être confrontée à cette question du manque d'investissement des parents dans l'apprentissage de la langue des signes depuis 1986, explique n'avoir toujours pas trouvé la « solution miracle » qui permettrait de faire comprendre aux parents à quel point la langue des signes est importante pour leur enfant. Au delà d'un discours de démission des parents entendants, différents témoignages donnent à voir une connotation morale à propos de l'attitude de parents qui, puisqu'ils sont entendants, ne « sauraient pas ce qui est bon pour leur enfants », contrairement aux parents sourds. Le rôle des enseignants serait alors de trouver des « solutions » leur permettant de comprendre « les besoins de leur enfant ». Nous retrouvons par les propos de Sharla, l'exclusion des parents entendants de la communauté des sourds, que nous avons développée au chapitre 2.2.1.1, « Le paradoxe de la culture Sourde : l'exclusion des parents entendants », page 73. Des parents en France disent se sentir parfois

[544] Je traduis : « certains parents sont sourds eux-mêmes et communiquent en ASL / même s'ils ont grandi à travers l'oral et qu'ils ont découvert l'ASL plus tard – et ils se sentent beaucoup mieux – ils se disent // "j'aurais voulu avoir cette opportunité toute ma vie / parce que j'aurais pu être un personne complète"↓ ils se sentent vraiment complets quand ils ont à la fois l'anglais et l'ASL et puis ils ont leur bébé et se disent "oh j'ai un bébé sourd" ↓ ils sont très compétents en ASL et convaincus / "vous allez avoir ce que je n'avais pas"↓ et ils viennent ici / prêts à apprendre à lire l'anglais ↓ ils sont prêts ↓ ils sont tellement excités à l'école ↓ et je vois la différence entre les parents sourds / les enfants qui viennent de parents sourds et les enfants de parents entendants / qui donnent toujours l'impression d'être / en peine / "je ne sais pas comment / enseigner à mon enfant / vous êtes l'expert" ↓ et je leur dis "non non non non non / vous êtes aussi l'expert / vous devez venir avec nous sur cette route / prendre un cours de langue des signe" ↓ et ils sont / [elle mime l'hésitation] ↓
E: pourquoi est-ce qu'ils ne viennent pas aux cours ↑
OSD1: c'est une très grande question ↓ c'est comme en quelque sorte // vous savez / quand vous as un mur et que vous vous cognez la tête contre le mur // vous pourriez le faire continuellement / parce que c'est la solution la plus simple / et ils [les enfants] n'y arriveront pas ↓ vous leurs dites "faites-le / venez" ↓ [...] ↓ Je fais ça depuis 1986 / vous croyez que je sais pourquoi ↑ "pourquoi" / c'est la question magique vous savez [rires] ↓ c'est la clé de voute / comment faire pour que ce parent sache et comprenne ce dont son enfant a besoin ↑ ».

« jugés » par des professionnels qui semblent imposer des choix. Les parents soulignent qu'ils sont les parents et qu'ils sont à même de connaître les besoins de leur enfant. Le témoignage de Carine, que nous introduisons ici, permet de rendre compte des similarités entre les propos des enseignants interrogés aux États-Unis et les situations vécues par certains parents en France[545].

> F9-299 : ça ne lui plaisait pas [une orthophoniste] qu'on préfère le code plutôt que les signes ↓ pourtant elle connaissait le code / elle nous disait qu'elle trouvait ça très bien / mais qu'il fallait signer / il fallait qu'il soit heureux notre enfant etc. // et nous on voyait que ça mais // je trouve qu'en tant que parents / on ne nous ménage pas / on ne mâche pas ses mots / on se permet des choses parce qu'on a un enfant en situation de handicap ↓ les gens croient toujours mieux savoir ↓
>
> E : parce qu'ils sont professionnels ↓
>
> F9 : voilà ↓ // mais c'est vrai que / on a toujours écouté / on a pris tous les conseils // mais ce dont je suis assez fière / c'est de ne pas avoir lâché dans le sens où j'ai toujours dit « je regarde mon enfant / je l'écoute / je suis attentive à lui et je lui fais confiance » ↓ on a toujours cru en lui / vraiment et / et on a eu raison ↓(F9, 2016 : 7).
>
> F9-378 : j'ai eu de la colère avec des professionnels qui des fois ont été // durs ou / qui ne nous ont pas / suffisamment soutenus ou / jugés parfois // comme des parents qui n'acceptaient pas la surdité / qui ne voulaient pas de langue des signes etc.↓ (F9, 2016 : 8).

La confrontation des témoignages des enseignants aux États-Unis et de Carine met en lumière le décalage et la violence des discours de professionnels pour certains parents entendants, qui se sentent alors jugés, bien que ces discours relèvent d'une volonté d'accompagnement des parents au départ. Il apparaît selon nous que le problème posé par les enseignants résiderait moins dans une absence d'implication des parents pour la langue de communication de leur enfant que dans une information apportée aux parents concernant la diversité des moyens de communication et de scolarisation possibles pour les élèves sourds. En effet, les parents entendants dont il est souvent question dans les témoignages des enseignants, sont des parents généralement hispanophones qui ne parlent pas toujours anglais et ont un accès plus difficile à l'information concernant les possibilités de communication avec leur enfant sourd et les différents modèles de scolarisation. Les enfants scolarisés dans les schools for the d/Deaf que nous avons visitées sont pour la plupart appareillés ou implantés, mais ne semblent pas bénéficier d'une rééducation orthophonique aussi importante que s'ils étaient scolarisés dans des programmes autres que les *schools for the d/Deaf*. Il serait important d'informer les

[545] Cet aspect d'une culpabilisation des parents par certains professionnels est approfondie au chapitre 9.1.1.4 : "Après l'annonce : le rôle déterminant ", p.314.

parents sur la nécessité d'une cohésion entre leurs souhaits de communication et les choix de scolarisation en accord avec ce souhait. Les *schools for the d/Deaf* sont des écoles orientées pour beaucoup autour de la langue des signes et dans lesquelles l'oral-vocal est souvent considéré comme une compétence « en plus », peu mise en avant dans les écoles observées[546]. Ce chapitre révèle la nécessité d'une cohérence entre le choix de la communication et le choix de la scolarisation et non la nécessité par les professionnels de faire comprendre à des parents ce qui serait « bon pour leur enfant ». L'implant requiert une rééducation extrêmement importante afin de permettre aux enfants de développer un accès au langage oral-vocal et les parents ayant fait ce choix doivent pouvoir bénéficier d'un accompagnement, tout en étant informés des apports de la langue des signes associé à ce parcours de communication. La diversité des orientations linguistiques des modèles de scolarisation aux États-Unis que nous avons visités est semblable à celle que nous avons pu observer en France. Néanmoins, dans certains états, seul un modèle de scolarisation est parfois proposé, ce qui réduit le choix par les parents d'un parcours de scolarisation en accord avec leurs choix de communication. En France, la création récente d'un PEJS[547] dans chaque académie vient répondre à la nécessité pour les parents de pouvoir effectuer un choix de scolarisation en cohérence avec leurs choix de communication et constitue une évolution extrêmement encourageante à notre sens. Malgré tout, il semble qu'une réflexion approfondie soit indispensable pour permettre, aux enseignants des parcours bilingues particulièrement, mais à tous les enseignants accueillant des élèves sourds dans leurs classes, d'avoir recours à des outils pédagogiques adaptés à la surdité des élèves qu'ils accompagnent, notamment pour l'accès à l'écriture et la lecture.

10.3.2 Rendre l'accès à l'écriture et à la lecture visuels

Aux États-Unis, les entretiens menés auprès des enseignants ont permis de révéler des préoccupations similaires à celles que nous avons exposées dans les entretiens préliminaires avec les enseignants en France. Les enseignants témoignent d'un décalage dans la maîtrise de la lecture par les élèves sourds, qui s'explique selon certains d'entre eux par un décalage dans le « bagage lexical » (signé ou oral-vocal) à leur arrivée à l'école, qui retarde alors le développement d'un lexique académique leur permettant d'accéder aux enseignements[548]. La « conscience linguistique » par la distinction des langues et l'appropriation des structures

[546] Cf. chapitre 10.3.1.1 : "La place de la langue des signes pour les enseignants interrogés", p.463.
[547] Cf. chapitre 5.1.4 : "Le pôle d'enseignement pour les jeunes sourds (PEJS)", p.187.
[548] Cf. chapitre 10.3.1.4 : "« Our students come with no language background » : Le rôle de l'exposition à la langue", p.480.

propres à chaque langue faciliterait selon les enseignants l'accès à la lecture et la langue des signes pourrait dans ce cadre constituer une « langue-pont » pour l'entrée dans l'écrit. Cette didactisation par contact des langues (CASTELLOTTI, 2000 ; MOORE, 2001) à travers une « langue-pont » nécessite une connaissance approfondie de cette dernière, afin de permettre une base de comparaison solide. Pour ce faire, et les enseignants révèlent cette nécessité, les élèves doivent développer des bases *solides* dans une des deux langues au moins afin de pouvoir prendre cette langue de référence comme socle des comparaison (CUMMINS, SWAIN, 2014 [1986]). Le fait que les élèves « écrivent en langue des signes » ne constitue d'ailleurs pas une difficulté majeure selon une enseignante, qui introduit cette spécificité dans sa pédagogie pour « comparer les langues et les structures ». Dans tous les entretiens effectués, les enseignants ont révélé la nécessité d'un enseignement « visuel », condition nécessaire à la scolarisation des élèves, et comme en France, les enseignants adaptent des supports existants pour les élèves entendants. Si l'appui par un support visuel est considéré comme indispensable, l'oral-vocal doit également selon certains enseignants être intégré dans la pédagogie, qui n'utilisent pas nécessairement cette modalité pour « faire parler » les élèves, mais pour leur « faire prendre conscience » de la structure de la langue orale-vocale.

10.3.2.1Le décalage du « niveau de lecture » des élèves sourds

> « L'apprentissage de la lecture implique la maîtrise progressive de connaissances linguistiques de différents niveaux (notamment : alphabet, fonctionnement du système d'écriture propre à une langue donnée et système de correspondance sons-groupes de lettres, structures de phrases et de textes propres à l'écrit, fonctions des messages écrits). Cet apprentissage requiert également la mise en place, puis l'automatisation, de processus de traitement des informations écrites et le développement de stratégies de deux types : des stratégies visuo-graphiques, permettant d'accéder à la signification des mots dont l'orthographe a été mémorisée, et des stratégies phonographiques, qui permettent, en utilisant le système de correspondance sons-groupes de lettres (ou phonèmes-graphèmes), de décoder des mots écrits nouveaux et d'accéder à leur signification de manière indirecte, par leur forme orale mémorisée (Gombert et al., 2000). Dans le cas des enfants sourds, c'est ce deuxième type de stratégies qui est difficile à développer, puisque les stratégies phonographiques se réfèrent au vocabulaire oral, limité chez ces apprenants, et à la manipulation des unités sonores de la langue (phonèmes), ce qui représente une tâche ardue, parfois impossible, lorsque l'on ne peut pas percevoir toutes les oppositions phonétiques fines du système » (NIEDERBERGER, 2007 : 258).

La totalité des enseignants interrogés aux États-Unis (et en France) ont témoigné d'un « décalage » plus ou moins important dans le « niveau de lecture et d'écriture » des élèves sourds qu'ils accompagnent. Ces constats ont également été largement décrits dans les études portant sur l'accès à la lecture et à l'écriture (CONRAD, 1979 ; PAUL 1998 ; MOORES, SWEET,

1990), qui révèlent un « apprentissage écrit gravement problématique [pour les élèves sourds] » (NIEDERBERGER, 2004 : 22). L'étude de Dubuisson et Bastien (1998) met cependant en garde contre une méthodologie généralement conçue pour des enfants entendants dans la majorité des recherches sur le sujet, qui serait peu adaptée aux recherches portant sur les enfants sourds et qui nécessiterait une analyse particulière en fonction des modes de scolarisation et des langues de l'enfant. Terry est enseignant dans un collège à Sacramento. Il évoque la diversité des situations de scolarisation des élèves qu'il accueille dans sa classe et indique les difficultés d'introduire une pédagogie claire pour des classes présentant des niveaux aussi différents, des élèves ayant de plus en plus de troubles associés à leur surdité et un « bagage linguistique » peu développé selon lui.

> SJD3-130: we're finding more and more students with multiple disabilities / but it is a huge area of need ↓ and my opinion about // for mainstream schools / 'cause we can't do everything you know ↓ and try to serve third grade / fourth grade / fifth grade / sixth grade [rires] standards / plus your kids who have additional disabilities / plus your low language / I call them language deprived students ↓ how ↑ it's really impossible [rires] / so we do the best that we can // but it's not perfect at all ↓[549] (SSIB, 2016: 3)

Ce décalage important, induit par les troubles et les difficultés d'apprentissage sévères généralement associés à la surdité des élèves sourds est également évoqué par Lucie, enseignante spécialisée dans une classe de troisième[550], dans le Queens à New York. Lors de notre entretien, elle m'explique que deux élèves, qui devraient avoir un « niveau d'écriture » de première, sont scolarisés dans sa classe. Elle m'indique également que certains élèves de la classe, qui ont 18 ans, ont « niveau de cinquième en lecture et écriture ». Pour la lecture, Lucie ne demande pas à ses élèves de lire les passages chez eux, mais effectue les exercices de lecture dans la classe :

> MVB1-46 : leur niveau de lecture n'est pas nécessairement très élevé / s'ils vont à la maison lire le livre / souvent il faut relire parce qu'ils n'ont pas nécessairement compris ce qui s'était passé ↓ alors // ↓ (MVB1, 2016 : 2)

[549] Je traduis : « de plus en plus d'enfants ont des handicaps associés / mais c'est un secteur dont les besoins sont colossaux ↓ et mon opinion // pour les écoles ordinaires / parce qu'on ne peut pas tout faire / c'est qu'il faut essayer de faire correspondre les normes scolaires attendues en CE2 / CM1 / CM2 / sixième [rires] ↓ mais en plus de ça vos enfants ont des handicaps associés / et en plus de ça la maîtrise de la langue est faible ↓ je les appelle les élèves privés de langue ↓ comment faire ↑ c'est vraiment impossible [rires] / donc on fait de notre mieux / / mais ce n'est pas parfait du tout ↓ ».

[550] L'équivalent aux États-Unis de la troisième, correspond au 9th grade, aussi appelé *freshman*.

Les exercices de lecture sont effectués principalement dans la classe afin de ne pas isoler les élèves et de pouvoir cibler les incompréhensions et les manques dans le lexique. Ada est enseignante à Lexington School for the d/Deaf à NewYork et fait part également du « faible niveau de lecture » des élèves de sa classe de sixième, qui ont « au mieux », un niveau de lecture équivalent à celui d'un élève de CE2.

> LSD1-39: none of them are on their reading level ↓ so / they're six graders and the highest we have is on third grade reading level ↓[551] (LSD1, 2016 : 1)

Les enseignants en France relatent ce même décalage dans les niveaux de lecture des élèves sourds, confirmé par différentes études (FRUCHTER, WILBUR, FRASER, 1984 ; QUIGLEY, MONTANELLI, WILBUR, 1976). L'étude de Wilbur indique ainsi un décalage dans l'accès à la structure syntaxique par les élèves sourds et une maîtrise de la lecture plus difficile : « as a general observation, by age 18, deaf students do not have the linguistic competence of 10-year-old hearing in many syntactic structures of English. […] Studies report that less than 12% of deaf students at age 16 can read at a fourth-grade reading level or higher […] » (WILBUR, 2000 : 82). Cette situation est relatée par les enseignants de différents établissements en Californie également. Lors de notre première rencontre avec Annick, directrice de l'école Marlton School for the d/Deaf de Los Angeles, sa prise de poste est très récente. Elle est arrivée trois mois auparavant et explique avoir été « placée » dans cet établissement où la langue des signes est considérée comme la « langue 1 » des enseignements, mais n'avoir pas choisi de devenir principale d'une école pour sourds. Elle m'explique pendant l'entretien ne pas connaître la langue des signes qu'elle « doit » apprendre.

> MSD1-18: they placed me here as a Principal ↓ I was a Principal but in a regular high school before ↓
>
> E: why did you chose a School for the d/Deaf ↑
>
> MSD1: I didn't ↓ this is where they placed me ↓ and I don't sign / I have to learn ↓[552] (MSD 2015: 1)

[551] Je traduis : « aucun d'entre eux n'a à un niveau de lecture équivalent aux standards de son âge ↓ ils sont en sixième et le niveau le plus élevé que nous ayons correspond à un niveau de CE2 ↓ ».

[552] Je traduis : « MSD1 : j'ai été placée ici en tant que principale ↓ j'étais principale avant / mais dans un lycée ordinaire ↓
E: pourquoi avez-vous choisi une école pour sourds ↑
MSD1: je n'ai pas choisi ↓ c'est là qu'ils m'ont affectée ↓ et je ne signe pas / je dois apprendre ↓ »

L'école semble fonctionner depuis plusieurs années sans qu'un enseignement ne soit réellement apporté aux élèves selon Annick, mis à part des enseignements *de la* langue des signes. De nombreux cours de langue des signes sont dispensés dans l'établissement, qui compte 25 enseignants, mais peu de place semble accordée à l'accès à la lecture et à l'écriture. Pour Annick, l'accès à l'écriture et à la lecture est une priorité et elle tente de « trouver des solutions » pour permettre aux élèves d'accéder aux apprentissages, par la langue des signes, ou par d'autres moyens.

> MSD1-155: they go to school and // they're learning to communicate in signs ↓ sign is the biggest thing they are teaching ↓ all I'm saying is keep communicating in sign / that's very important / but also teach them to read and write ↓[553] (MSD 2015: 4)

L'école n'est en effet pas « accréditée », ce qui signifie que les diplômes obtenus par les élèves ne leur permettent pas de continuer leurs études après le lycée, excepté à l'université Gallaudet qui les accueille, bien que la plupart terminent le lycée avec un niveau de lecture de CP-CE1 selon Annick. Pour être accréditée, une école doit atteindre un certain niveau académique dans les différentes matières de scolarisation.

> MSD1-144: our students are graduating / reading at first and second grade level ↓ they're twelfth grade students graduating and they can't read ↓ so I said that's not ok ↓ our students can't go to college / they can't read ↓ how can you graduate a student who can't read ↑ the only college that they can go to is Gallaudet / if Gallaudet takes them ↓ because this school is not accredited ↓ the western association of colleges is an accreditation so if you want a high school / the student to go to any college if the school is accredited saying they're doing what needs to be done ↓ this school is not accredited ↓[554] (MSD 2015: 4)

Le témoignage d'Annick donne à voir une situation préoccupante, où les élèves sont scolarisés mais ne semblent pas avoir accès à des enseignements leur permettant de poursuivre leurs études. Ce regard est celui d'une directrice entendante qui découvre le choix linguistique de son école, organisé depuis de nombreuses années autour de la langue des signes, mais sans qu'un travail approfondi sur la pédagogie associée à ce choix de la langue

[553] Je traduis : « ils vont à l'école et // ils apprennent à communiquer en signes ↓ les signe c'est ce qu'ils enseignent le plus ↓ tout ce que je dis c'est de continuer à communiquer en signes / c'est très important / mais aussi de leur apprendre à lire et à écrire ↓ ».

[554] Je traduis : « nos étudiants terminent leurs études avec un niveau de lecture d'élèves de CP et CE1 ↓ ils sont en terminale et ne savent pas lire ↓ alors j'ai dit que ce n'était pas possible ↓ nos étudiants ne peuvent pas aller à l'université / ils ne savent pas lire ↓ comment peut-on diplômer un étudiant qui ne sait pas lire ↑ la seule université où ils peuvent aller c'est Gallaudet / si Gallaudet les accepte ↓ parce que cette école n'est pas accréditée ↓ la Western association of college est une accréditation donc si vous voulez aller à l'université / l'étudiant peut aller dans n'importe quelle université si l'école est accrédité et que l'élève a fait ce qu'il faut pour être accepté ↓ mais cette école n'est pas accréditée ↓ ».

de scolarisation n'ait été entamé selon elle. Les enseignants donnent à voir la lecture et l'écriture à travers un enseignement visuel et en langue des signes, mais sans accompagnement ni modèle pédagogique auquel se rattacher, ces derniers avancent de manière parcellaire et peu efficace selon Annick. La difficulté pour Annick est de trouver des outils pédagogiques qui puissent aider les enseignants à structurer les cours, pour permettre une évolution favorable dans l'accès à l'écriture et à la lecture, par la langue des signes, et par tout autre moyen. Les enseignants interrogés apportent certains éclairages concernant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, que nous présentons avant de proposer des pistes pédagogiques concrètes au chapitre « Retour sur les points centraux des analyses et adaptations envisageables en France »[555].

10.3.2.2Distinguer les langues pour accéder à la lecture et à l'écriture

Un des préoccupations principales pour les enseignants dans l'accès à la lecture et à l'écriture, est la distinction des deux langues pour les élèves qui communiquent en langue des signes. L'importance de différencier la langue des signes de l'anglais est capitale selon ces derniers afin de pouvoir entamer un travail de comparaison des langues et permettre un accès à la langue anglaise des États-Unis sous sa forme écrite. En effet, dans la scolarisation des élèves sourds, plusieurs modalités sont parfois associées et peuvent, pour certains enseignants, créer des confusions pour des élèves qui ne savent pas distinguer les structures et fonctions des modalités qu'ils utilisent[556]. Pour Ada, comprendre ce qu'est une langue quelle qu'elle soit, comprendre comment elle se structure, comprendre qu'elle est différente d'une autre langue, permettrait aux élèves d'accéder plus facilement à la lecture et à l'écriture. Elle donne l'exemple d'une élève dont la mère sourde communique en langue des signes, et qui, grâce à sa capacité à comprendre la structure de la langue des signes, est considéré par Ada comme la « meilleure élève » pour les exercices d'écriture et de lecture.

> LSD1: I feel like a lot of these kids lack / they lack language in general ↓ we have deaf from deaf / her mom is deaf so she grew up with language her whole life ↓ she's the one whose on third grade level so she's the best reader writer we have in our class ↓ and then the next one after that had also have language since he was born // so I feel it's a lack of access to language in general ↓ if you understand how one language

[555] Cf. chapitre 10.4 : " Retour sur les points centraux des analyses et adaptations envisageables en France", p.524.
[556] Cf. chapitre 10.3.1.4 : "« Our students come with no language background » : Le rôle de l'exposition à la langue", p.480.

works / then you can understand that languages in general have rules ↓[557] (LSD1, 2016: 2)

Pourtant, cet argument ne semble pas pouvoir justifier à lui seul les facilités d'accès et les avantages des élèves sourds de parents sourds décrits par certains enseignants, comme le montrent les travaux de Marschark : « those children [enfants sourds de parents sourds] often are described as being better readers than deaf children of hearing parents because of their early exposure to fluent language via ASL. In fact, examination of the relevant evidence indicates that this issue is not as straightforward as we once believed » (MARCHARK, 2007 : 164). L'anglais signé, parfois utilisé en tant qu'outil d'accès à l'écriture, n'est pas une langue mais une transposition de l'ordre syntaxique de l'anglais en signes. Son utilisation par les enseignants ou les parents empêcherait les enfants sourds de comprendre la structure de la langue des signes américaine et rendrait plus difficile l'accès à la lecture et à l'écriture selon Ada. Bien que l'anglais signé soit utilisé dans l'école où elle travaille, en tant qu'outils d'accès à la lecture et à l'écriture et non en tant que langue, Ada observe que les élèves signent en anglais signé, et non en ASL dans leurs échanges et qu'ils ne comprennent pas toujours ce qu'ils lisent.

LSD1-90: they know ASL but they're very new at it because / the school that I'm at / Lexington School / in the elementary / they use both voicing and signing so they compromise the ASL because they're following English order ↓ so when they get to sixth grade / their signing is very English ↓ they still do signs for *is are* and *am* even though they don't exist in ASL ↓ […] so when you're reading / you see when they read / they go like *the whales have tails* [elle signe en meme temps dans l'ordre des mots de la phrase] / that doesn't exist ↓

E: what's your opinion about that ↑

LSD1: I think it's horrible ↓ I don't think they should have these *are* and *am* because they don't exist in ASL ↓ I understand the importance of them in reading and writing

[557] Je traduis : « j'ai l'impression que beaucoup de ces enfants manquent / ils manquent de langage en général ↓ on a une élève sourde de parents sourds / sa mère est sourde donc elle a grandi avec une langue toute sa vie ↓ c'est celle qui a un niveau de CE2 et c'est celle qui écrit le mieux dans notre classe ↓ et ensuite le deuxième élève a avoir le meilleur niveau de la classe a aussi eu accès à la langue depuis sa naissance // donc je pense que c'est un manque d'accès à la langue en général ↓ si tu comprends comment fonctionne une langue / alors tu peux comprendre que les langues en général ont des règles ↓ ».

> English / but it's not // when you have kids use them when they're reading aloud / they think they're reading ↓ it doesn't make any sense ↓ their comprehension isn't there ↓[558]

Selon Ada, les élèves accèderaient peut-être plus vite à la structure de la langue vocale grâce à l'anglais signé, mais n'accèderaient pas au sens. Ils seraient capables de faire du mot à mot, mais ne comprendraient pas le sens de ce qu'ils lisent ou écrivent. Différents travaux viennent pourtant nuancer cette absence de sens supposée et indiquent des pratiques bimodales et multimodales développées dans la communication des jeunes sourds (LONCKE, *et alii.*, 1996 ; ESTÈVE, 2011), pour qui l'utilisation simultanée des langues vocales et signées permet une complémentarité. Ada pointe en tous cas ici le rôle fondamental de la lecture, qui concerne moins le déchiffrage que la compréhension. La ASL permet cet accès au sens et devrait selon Ada être utilisée sans en modifier l'ordre des mots pour que les élèves prennent conscience de la structuration de la langue, différente de celle de l'anglais des États-Unis.

> LSD1-108: their real reading level might be an E or an F [les élèves de la classe sont en CE1] ↓ but because they have the vocabulary / they can do word for word ↓ [elle murmure] but they don't understand what they're saying [rires] ↓ which drives me up the wall and then when they get it in ASL / then they're like "oh that makes sense" ↓[559] (LSD1, 2016: 3)

Le témoignage d'Oni vient alimenter ces propos. Dans l'école PS347 où elle travaille, des élèves sourds et entendants sont scolarisés ensemble. Les « neighbourhood kids » qu'elle mentionne sont les élèves entendants du voisinage, qui sont de plus en plus scolarisés dans cette *School for the d/Deaf* afin d'augmenter le nombre d'élèves scolarisés et de permettre à l'école de ne pas fermer ses portes. Auparavant, les seuls élèves entendants scolarisés à PS347 étaient les frères et sœurs des élèves entendants, ou des élèves ayant un parent sourd dans leur famille, mais l'école ne parvenait à atteindre un nombre suffisant d'inscriptions par année. Cette évolution générale ne concerne pas uniquement les *schools for the deaf*. Les élèves

---

[558] LSD1-90: ils connaissent l'ASL mais c'est très nouveau pour eux / l'école où je travaille / Lexington School / en élémentaire / ils utilisent la voix et les signes en même temps / donc ils modifient l'ASL parce qu'ils suivent l'ordre anglais ↓ quand ils [les étudiants] arrivent en sixième / leur façon de signer est très liée à l'anglais ↓ ils utilisent des signes pour des mots comme *être* et *avoir* même s'ils n'existent pas en ASL ↓ […] donc quand tu lis avec eux / tu t'aperçois que quand ils lisent / ils lisent "les baleines *ont* des queues" en signant en même temps / ça n'existe pas ↓
E: quelle est votre opinion à ce sujet ↑
LSD1: je pense que c'est horrible ↓ je pense qu'il ne devrait pas y avoir ce "*ont*" et parce que ça n'existe pas en ASL ↓ je comprends leur importance pour la lecture et l'écriture en anglais / mais ce n'est pas // quand tu as des enfants qui lisent à haute voix avec ces mots-là / ils pensent qu'ils lisent ↓ ça n'a aucun sens ↓ ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent ↓

[559] Je traduis : « leur vrai niveau de lecture correspond à peu près à un niveau E ou un F [niveau de CP en France] ↓ comme ils ont le vocabulaire / ils peuvent faire du mot à mot [elle murmure] / mais ils ne comprennent pas ce qu'ils sont en train de dire [rires] ↓ ça me fait sauter au plafond / et puis quand ils apprennent l'ASL / alors ils commencent à comprendre "oh ça a du sens" ↓ ».

sourds sont aujourd'hui en très grande majorité implantés et appareillés, et sont scolarisés de plus en plus dans des programmes *mainstream*, qui implique que les établissements spécifiquement pour sourds accueillent des profils d'élèves plus diversifiés qu'auparavant : « In the last two decades the population of deaf children has changed dramatically in these countries where universal hearing screening, early intervention, digital hearing aids, and cochlear implants are available. Most of these children can now acquire intelligible spoken language and they go to mainstream school in larger proportions » (DA RAEVE, BAERT *et alii.*, 2013 : 48). Pour Oni, les *neighbourhood kids* accéderaient plus facilement à la ASL que les enfants sourds à l'anglais, car ces derniers ont été exposés dès leur naissance au langage (oral-vocal) et ont une base solide de ce que représente une langue. Ils peuvent comparer très rapidement les deux langues, les différencier, et s'approprier la ASL en beaucoup moins de temps que l'anglais ou même la ASL pour les élèves sourds, qui n'ont généralement pas été exposés aussi tôt au langage, ce qui crée selon elle une situation paradoxale et préoccupante.

> PS347B-122: with the neighbourhood kids in our class / they've already got English as a first language because they have a strong foundation of language ↓ so when we explain ASL as a second language / then they can say "that makes sense" and then begin to communicate in ASL ↓ but // the problem with the deaf kids is that they're thinking that English is just // "I like this to be something" ↓ and they think that *to* / rather than being part of a phrase / only think that it means *toward* ↓ they're thinking the sign *to* meaning *go to a place* instead of "I want to go to a place" / they think "I want toward go toward a place" ↓ they don't understand the concept of the words ↓ whereas the neighbourhood children who understand English with a strong foundation / can separate the words from the meaning and acquire ASL more rapidly ↓ we're seeing CODA kids and deaf kids struggling with English but ironically / the neighbourhood kids have the foundations and can pick up ASL more rapidly ↓[560] (OJPS, 2014: 3)

L'exemple donné par Lola concernant les confusions entre la préposition « to » et son rôle de « marqueur d'infinitif » est fréquemment relaté par les différents enseignants interrogés et semble donner du crédit à la nécessité de la distinction des langues pour permettre une « conscience » de la structure des langues et accéder au sens des mots. Selon elle, la langue

[560] Je traduis : « dans notre classe / les enfants du quartier [qui sont entendants] ont déjà l'anglais comme première langue parce qu'ils ont une base linguistique solide / alors quand on explique l'ASL en tant que langue seconde / ils peuvent dire "ça a du sens" et ensuite commencer à communiquer en ASL ↓ mais // le problème avec les enfants sourds / c'est qu'ils pensent que l'anglais se réduit à // "il a volé un verre" [la traduction a été modifiée pour permettre la comparaison de la règle évoquée par l'enseignante] ↓ ils pensent que "*voler*" / plutôt que de faire partie d'une phrase / signifie uniquement l'action de planer dans les airs ↓ ils pensent au signe "*voler dans les airs*" plutôt qu'au signe "*voler quelque chose*" ↓ ils ne comprennent pas le concept du mot ↓ alors que les enfants du quartier [qui sont entendants] / qui comprennent l'anglais avec une base solide / peuvent séparer les mots du sens et acquérir l'ASL plus rapidement ↓ on voit des enfants CODA et des enfants sourds qui luttent avec l'anglais mais paradoxalement / les enfants du quartier ont des bases linguistiques et peuvent acquérir l'ASL plus rapidement ↓ ».

des signes doit permettre aux élèves d'accéder à l'anglais, mais les deux langues ne doivent pas être exposées aux enfants simultanément. Lola travaille avec un autre enseignant dans sa classe de CP. Lorsqu'elle signe, l'enseignant entendant ne parle pas et inversement, ce qui permet selon elle aux élèves de différencier les deux langues et de ne pas créer de confusion dans les langues :

> PS347B-178: I have six students who didn't know any sign language until they arrive in my class ↓ one teacher would speak and I would sign / or I would sign first and then the other teacher would speak but we try to avoid having them exposed to both languages simultaneously / because the auditory information and the visual information could be overwhelming and confusing ↓ when we're signing / we turn the voices off ↓ I'll sign and then have the other teacher speak ↓[561] (PS347, 2015: 4)

Si les enseignants témoignent de l'importance de la distinction entre langues des signes et anglais, tous semblent voir dans la langue des signes une possibilité de « lien » dans l'accès à la lecture, bien que les modalités pour créer les liens ne soient pas toujours clairement définies par les enseignants.

10.3.2.3Faire de la langue des signes une « langue-pont »

La langue des signes est considérée par les enseignants que nous avons interrogés comme une nécessité pour les élèves sourds, et bien que tous ne l'utilisent pas en tant que langue de communication, mais pour certains en tant que langue « complémentaire » à l'oral-vocal, sa place dans l'accès aux enseignements est fondamentale. Ainsi, quelle que soit la maîtrise de la langue des signes par les élèves, sa présence, à des degrés divers dans les enseignements révèle l'importance accordée par les enseignants. Pour Ada, enseignante à Lexington School for the d/Deaf à New York, le transfert et la traduction de la ASL vers l'anglais des États-Unis peuvent permettre aux élèves sourds d'accéder à l'écriture et de comprendre le sens de qu'ils lisent.

> LSD1-111: I think what we need to teach them is how to make that translation / "how do I read something in English and then translate it in a way that makes sense to me" ↑ by learning how to do that / I think they would learn to do the other way too / like

[561] Je traduis : « j'ai six élèves qui ne connaissaient pas du tout la langue des signes jusqu'à ce qu'ils arrivent dans ma classe ↓ un enseignant parle et moi je signe / ou je signe d'abord et ensuite l'autre enseignant parle mais on essaye d'éviter que les élèves soient exposés aux deux langues simultanément / parce que l'information auditive et l'information visuelle peuvent créer une surcharge et des confusions ↓ quand on signe / on supprime la voix ↓ je vais signer et ensuite l'autre enseignant va parler ↓ ».

> "how do I have something in ASL that can be translated in English" ↑[562] (LSD1, 2016: 3)

Pourtant, bien que cette méthode semble la plus adaptée, Ada explique les limites de l'enseignement de l'écriture par la langue des signes, sans recourir à l'anglais signé par exemple, qu'elle considère comme quelque chose « d'horrible »[563]. À plusieurs reprises, elle exprime des difficultés [that's tough] quant à l'accès à l'écriture par la langue des signes américaine exclusivement.

> E-51: for the writing ↑ do you use ASL to work on writing ↑
>
> ALSL: that's / tough ↓ I would like to teach them English / so if I sign a sentence / they can't put that back into English and write it down ↓ they'll write it word for word as I did in ASL or they'll ask me to tell them how to write the sentence ↓
>
> E: how do you make them understand the words that don't exist in ASL ↑
>
> ALSL: like *is or am* ↑
>
> E: yes / for example ↓
>
> ALSL: they don't know how to use them ↓ like *the* / if I would sign *I'm going to the store* / they might write like *store the going I* ↓ which isn't grammatically correct ↓ they don't have the grammar of English ↓ so the writing is not // for the most of them you can understand what they're trying to say / like they can get an idea but it's not clear / it's not grammatically correct ↓ that's tough ↓[564]

Lorsque je lui pose des questions plus spécifiques à ce propos, elle ne me donne pas d'explication sur les outils utilisés, mais exprime à nouveau les difficultés qu'elle rencontre par le transfert de la ASL vers l'anglais écrit. L'ordre des mots est « grammaticalement incorrect », mais elle ne semble pas en mesure de donner des pistes pour l'accès à l'écrit par

---

[562] Je traduis : « je pense qu'on doit leur enseigner comment faire cette traduction / "comment est-ce que je peux lire quelque chose en anglais et ensuite le traduire d'une manière qui ait du sens pour moi" ↑ en apprenant comment faire ça / je pense qu'ils apprendraient à faire la même chose dans l'autre sens / "comment est-ce que je peux traduire depuis l'ASL vers l'anglais" ↑ ».

[563] Cf. chapitre 10.3.2.2 : "Distinguer les langues pour accéder à la lecture et à l'écriture", p.508.

[564] Je traduis : « E-51: pour l'écriture ↑ est-ce que vous utilisez l'ASL pour travailler sur l'écriture ↑
ALSL: c'est / difficile ↓ ce que je veux c'est leur apprendre l'anglais / alors si je signe une phrase / ils ne peuvent pas la traduire en anglais et l'écrire ↓ ils vont l'écrire mot pour mot comme je l'ai signée en ASL ou ils vont me demander de leur dire comment écrire la phrase ↓
E: comment vous leur faites comprendre les mots qui n'existent pas en ASL ↑
ALSL: comme *être* ou *avoir* ↑
E: oui / par exemple ↓
AL: ils ne savent pas comment les utiliser ↓ comme "*le*" / si je signe "je vais dans *le* magasin" / ils peuvent écrire "magasin le aller je" ↓ qui n'est pas correct grammaticalement ↓ ils n'ont pas la grammaire de l'anglais ↓ donc l'écriture n'est pas // pour la plupart d'entre eux vous pouvez comprendre ce qu'ils essaient de dire / ils peuvent avoir une idée de ce qu'ils veulent dire mais ce n'est pas clair / ce n'est pas grammaticalement correct ↓ c'est dur ↓ ».

la langue des signes exclusivement. Ada est récemment diplômée au moment de notre entretien ; elle m'indique la focalisation sur l'apprentissage de la lecture pour les élèves sourds au sein de la formation qu'elle a suivie et le manque d'outils pratiques dans son parcours universitaire sur les questions précises d'accès à la l'écriture :

> E-69: did you learn any strategy when you were a student at Teachers college ↑
>
> LSD1: not really ↓ we focus a lot on reading / how do we teach kids to read English and understand what they're reading / but the writing we didn't get a lot of practice ↓[565]

Un des enseignants interrogés lors de la réunion collective à l'école Marlton de Los Angeles évoque le rôle de « maillon de la chaîne » que constitue l'ASL dans l'accès à la lecture et à l'écriture pour les élèves. Dans la classe décrite, la forme vocale de l'anglais n'est pas présente et la langue des signes constitue la langue d'accès exclusif à la lecture et à l'écriture en anglais.

> MSD2D-365: the teacher signs with the deaf student and then depending the orthography / if they already have that strong ASL knowledge to sign it / they would see the English print and they would be able to spell it and sign it ↓ it's called *chain link* ↓ a lot of that is being done ↓ but it tends to be done when they're young ↓[566] (RCM, 2015: 8)

L'exposition doit selon cet enseignant être associée à une « emphase » des situations dans lesquelles les mots sont employés, dans l'optique de développer au mieux le langage. Cette emphase a pour objectif de permettre aux élèves d'accéder au sens des mots et expressions.

> MSD2D-372: they have to see the patterns / over and over again / to make sense of what they've read ↓ for example / something just happened to my class / there was this sentence ↓ it was *I put on a hat* ↓ so when I say *I put on a hat* / it was / *I put on a sliver ring* and it was different ↓ we already said *watch* but I emphasize *put on* ↓ *put on* what

[565] Je traduis : «est-ce que vous avez appris des stratégies [d'accès à la lecture et à l'écriture] quand vous étiez étudiante à Techers College ↑
LSD1: pas vraiment ↓ on se concentre beaucoup sur la lecture / comment on apprend aux enfants à lire l'anglais et à comprendre ce qu'ils lisent / mais l'écriture / on n'a pas eu beaucoup de pratique ↓ ».

[566] Je traduis : « l'enseignant signe le mot avec l'étudiant sourd et ensuite en fonction de l'orthographe / s'ils ont déjà une bonne connaissance en ASL pour signer / ils voient l'anglais écrit et ils sont en mesure d'épeler et de signer le mot ↓ on appelle cette technique *chain link* ↓ on travaille beaucoup comme ça ↓ mais plutôt quand ils sont jeunes ↓ ».

> ↑ *a watch / lipstick / hat* and then we went back / so that's the structures we have to show them over and over again / just to emphasize the English ↓[567] (MSD2, 2015: 8)

Les « emphases » évoquées par l'enseignant ont pour but de développer l'anglais, mais également la langue des signes, qui est souvent apprise par les élèves au moment de leur entrée à l'école. Les enseignants doivent alors associer accès à une langue de communication par l'apprentissage de la langue des signes et enseignement de la lecture et écriture par une autre langue. Cette situation nécessite de développer davantage la connaissance de la langue des signes pour permettre l'enseignement de la lecture et de l'écriture et implique un temps considérable. La langue des signes est utilisée dans les modèles bilingues pour développer l'accès à l'écrit et à la lecture, mais également en classe spécialisée avec des élèves appareillés et implantés. Deux enseignantes témoignent de l'intérêt selon elles d'associer la langue des signes à l'oral-vocal, qui rend possible la comparaison des deux langues et permet de travailler la lecture et l'écriture grâce à la langue des signes. Ainsi, pour Lucie, enseignante de collège, la « langue gestuelle » apporte un support complémentaire pour les élèves majoritairement oralisants de sa classe. La diversité des situations sociolinguistiques des élèves sourds nécessite une adaptation des moyens de communication et les signes permettent d'apporter une compréhension plus profonde.

> LNY-55 : ça apporte le support / parce que les enfants // entre écouter et voir // ça aide vraiment beaucoup ↓ sans les signes il y en a beaucoup qui sont perdus ↓ ils sont perdus ↓ même si les enfants parlent / dans la classe ici / les enfants majoritairement parlent / mais // leur compréhension n'est pas simple ↓ // ils entendent // ils ne comprennent pas tout ce qui se passe ↓ c'est ça que le langage gestuel apporte ↓ le support du langage gestuel apporte une / une compréhension plus profonde ↓ c'est pas tous les enfants qui ont besoin du langage gestuel ↓ mais /// il y en a qui ne s'en servent pas vraiment ↓ certains s'en servent très peu / juste un rudiment de langage gestuel / mais il y en a qui ne peuvent pas fonctionner sans langage gestuel ↓ (LNY, 2016 : 2)

En classe, un interprète en langue des signes est présent. Il traduit les enseignements en ASL et « utilise l'ordre des mots en anglais» lorsque les élèves travaillent la lecture, ce qui révèle un rôle dépassant le strict cadre de l'interprète, dont la déontologie professionnelle suppose notamment un principe de « neutralité », qui implique de ne pas modifier les propos tenus par

[567] Je traduis : « ils doivent voir des modèles / encore et encore / pour donner du sens à ce qu'ils lisent ↓ par exemple / quelque chose vient d'arriver dans ma classe / il y avait cette phrase ↓ c'était "je *porte* un chapeau" ↓ j'ai développé "je *porte* une bague en argent" et c'était différent ↓ on avait déjà utilisé le mot "montre - regarder" mais j'ai insisté sur "porter" ↓ porter quoi ↑ une montre / du rouge à lèvres / un chapeau / et puis on est retournés à la leçon ↓ c'est le genre de structures qu'on doit leur montrer sans cesse / pour développer l'anglais ↓

les personnes (PARIS, 2007 : 267) et donc de traduire en langue des signes, les cours dans lesquels il intervient.

> E-70 : pour ce qui est de l'anglais écrit / ce n'est pas du tout la même logique en signes et en anglais écrit //
>
> MVB1 : non pas du tout ↓ c'est pour ça / quand l'interprète parfois // en ASL / l'ordre des mots n'est pas pareil // mais si l'interprète interprète le livre par exemple / il utilise l'ordre des mots en anglais ↓ (MVB1, 2016 : 2)

L'interprète devient sur ces temps spécifiques un co-enseignant : il s'implique dans la pédagogie mise en place, afin de permettre à la langue des signes de devenir une langue-pont, par des procédés de modification de la langue, afin d'offrir aux élèves une visualisation de l'anglais écrit par les signes. Il nous semble important que le dépassement de la fonction d'interprète soit soulignée et valorisée dans le cadre de la scolarisation des élèves sourds notamment, en ce qu'elle participe à la mise en place d'une pédagogie spécifique. La langue des signes est présente dans la classe, en tant que langue de communication pour la majorité des enseignements et en tant qu'outil pédagogique d'accompagnement à la lecture orale-vocale. Cet usage multifonctionnel en fait selon nous une véritable « langue-pont », adaptée aux situations et permettant un accès complet au sens pour les élèves sourds, qu'ils communiquent en langue des signes et/ou à l'oral-vocal. Stella, enseignante dans une classe spécialisée du Bronx à New York (sixième et cinquième), évoque le même « usage » de la langue des signes et insiste sur le fait que les élèves sourds de sa classe suivent « exactement » le même programme et travaillent à partir des mêmes supports que les élèves entendants des classes dites ordinaires du reste de l'école. Pour y parvenir, le rôle de la langue des signes et de l'interprète présent au quotidien est déterminant.

> MS331A-13: do they learn the same thing that the mainstream kids are learning ↑ they learn exactly [*elle insiste sur le mot*] the same thing ↓ they're reading from the exact same literacy books that they're learning from ↓ what I do is // because they're hearing impaired / and they don't hear through their ears / they hear through their eyes // we have an interpreter that will sign ASL / then change it / sign in signed English [*elle signe en anglais signé ses mots*]↓ so my words will match the signs on his hands ↓[568] (MS331A, 2016: 1)

[568] Je traduis : « est-ce qu'ils apprennent la même chose que les enfants des classes ordinaires ↑ ils apprennent exactement [elle insiste sur le mot] la même chose ↓ ils lisent exactement depuis les mêmes manuels de lecture et d'écriture ↓ ce que je fais // parce qu'ils sont malentendants / et qu'ils n'entendent pas à travers leurs oreilles / ils entendent à travers leurs yeux // on a un interprète qui signe en ASL / puis il modifie la phrase en la signant en anglais signé [elle signe en anglais signé ses mots] / afin que mes mots correspondent aux signes dans ses mains ».

La langue des signes est ici présente également en tant que langue de communication pour la majorité des enseignements (l'interprète est présent au quotidien dans la classe) et « adapté » pour l'accès à la lecture et à l'écriture. « Modifiée » en anglais signé, la langue des signes devient alors un outil pédagogique lui permettant de travailler la syntaxe et l'ordre des mots dans la phrase. Dans cette logique de comparaison par la langue des signes, un autre exemple est apporté par Suzanne, orthophoniste à l'école San Joseph school for the d/Deaf de New York, qui vient renforcer la place de langue-pont que les langues peuvent avoir. L'ASL est plus proche selon Suzanne de la structure du français, que de la structure de l'anglais.

> SJD3-125: ASL word order and English word order are very different ↓ it's similar almost to French ↓ because I learnt that for example in French you say *chapeau bleu* ↑ like in sign language order / whereas in English you'd say *blue hat* ↓ so it's a bit different ↓[569]

Bien que la structure de la langue des signes soit différente du français, cet exemple est intéressant puisqu'il insère trois langues qui peuvent permettre, chacune à des niveaux différents, d'accéder à des objectifs pédagogiques spécifiques. Il ne s'agit pas pour les enseignants d'apprendre le français et de l'enseigner, mais de donner à voir les similitudes entre les langues des signes et d'autres langues orales, qui peuvent aider à la compréhension de certains aspects linguistiques. La diversité des moyens pédagogiques permettant l'accès à la lecture et à l'écriture ne devrait pas selon nous être considéré systématiquement comme une « confusion » pour les élèves, mais comme un apport éventuel pour développer leur accès à la langue (signée ou orale-vocale). La distinction des langues semble fondamentale d'après les différents témoignages des enseignants interrogés pour « comprendre ce qu'est une langue », mais la comparaison des langues et l'appui par des supports pédagogiques adaptés, en anglais signé par exemple[570], nous semble pouvoir participer à développer l'accès à la lecture et à l'écriture. Il nous semble que les réticences de certains enseignants à utiliser l'anglais signé (ou le français signé) résident dans l'idée d'une confusion et d'un déséquilibre où seule la langue des signes serait « transformée ». Dans cette logique d'outils pédagogiques, l'anglais devrait pouvoir être écrit « selon l'ordre de la langue des signes », pour permettre une réelle comparaison des deux langues et favoriser la distinction des langues.

---

[569] Je traduis : « l'ordre des mots en ASL et l'ordre des mots en anglais sont très différents ↓ c'est plus ou moins similaire au français ↓ parce que j'ai appris que par exemple en français on dit "chapeau bleu" ↑ comme en langue des signes / alors qu'en anglais on dirait "bleu chapeau" ↓ alors c'est un peu différent ↓ ».

[570] Son usage par les enseignants devrait néanmoins se limiter à la comparaison des langues pour l'enseignement spécifique de la lecture et de l'écriture, et ne pas être utilisé dans les autres enseignements.

10.3.2.4Pousser la logique du « Deaf English » : écrire la langue des signes

Pour certains enseignants interrogés, l'anglais signé (le français signé) est un outil de communication dévalorisant la langue des signes. Adapté pour suivre la structure de la langue orale, il « dénaturerait » la langue des signes, et ferait craindre pour son évolution indépendante de la langue orale. Ces préoccupations semblent tout à fait justifiées mais ne doivent pas impliquer à notre sens de supprimer l'anglais signé des possibilités d'accès à la lecture et à l'écriture qu'il permet. Sa place et son rôle devraient être clairement établis afin de donner la possibilité de l'utiliser pour ce qu'il est, un outil pédagogique à destination des enseignants et non une langue de communication. L'anglais signé permet de décomposer l'anglais à travers les signes, pour donner à voir sa structure aux élèves. Afin de permettre une comparaison efficace, cet outil pédagogique pourrait être inversé et concerner l'écriture de la langue des signes. Ainsi, les élèves auraient accès à travers l'écrit de l'anglais, à la structure de la langue des signes, ce qui constituerait une possibilité supplémentaire de comparaison des langues et de distinction des structures spécifiques à chaque langue. Certains enseignants font usage de cet outil, mais sans que ce dernier ne soit développé clairement ni considéré comme tel. Il nous semble qu'une valorisation de la « langue des signes écrite » (en anglais) en tant qu'outil pédagogique associé à l'anglais signé, permettrait d'équilibrer son utilisation dans les enseignements et de spécifier son rôle d'accès à la lecture et à l'écriture et non de langue de communication. Jennifer, enseignante à l'école Marlton de Los Angeles explique les difficultés qu'elle rencontre pour étudier les spécificités linguistiques en anglais par la langue des signes. Les structures étant différentes, certaines « formes de l'anglais », inexistantes en langue des signes, limitent la possibilité de transfert d'une langue à une autre, sans adaptation par l'anglais signé par exemple.

> E-22: how do you explain / for example verbs that don't have a specific sign / like *I am* ↓
>
> MSD10: traditionally we explain verb to begin with / as action words which // so / I've tried the traditional way / showing conjugations / *I am you are he she is* ↓
>
> E: they understand the logic or they just copy and memorize ↑

> MSD10: it's hard to get them to // yes I get more mistakes using that verb than probably any other verb / with them ↓ tenses are also tough for them / for the exact same reason ↓ like the *-ed* ↓[571] (MSD10, 2016: 2)

La comparaison des deux langues à travers l'anglais signé et la langue des signes écrite permettrait selon nous, dans ce cadre, de faciliter la comparaison des structures, et de mieux accéder à la logique de la langue anglaise. Dès les années 70, des chercheurs aux États-Unis ont commencé à envisager « l'écrit des sourds » à partir des régularités observées et des récurrences, et non plus sous l'angle d'erreurs ou de difficultés lexicales. Ce que Charrow nomme *Deaf English* (1975)[572] nous semble pouvoir constituer un outil efficace de comparaisons entre les langues, bien que nous lui préférions la possibilité d'une comparaison par la « langue des signes écrite ». Le *Deaf English* concerne en effet les spécificités et récurrences de certaines formes écrites par les sourds, lorsque ces derniers écrivent en anglais et témoigne ainsi de l'interlangue (SELINKER, 1972 ; AUGER, 2004 ; 2007 ; MOORE, 1996) ASL - anglais des locuteurs sourds. Ce que nous nommons « langue des signes écrite » consiste en la possibilité pour les enseignants d'écrire la langue des signes – et notamment sa structure syntaxique – en anglais. Stella, enseignante spécialisée auprès d'élèves de collège qui sont tous appareillés, explique que ces derniers « parlent très bien », mais l'écriture leur pose problème. Les élèves « écrivent en langue des signes américaine » (en *Deaf English*), mais Stella considère que cette « erreur » est nécessaire et constitue une étape qui doit être encouragée afin qu'ils puissent « voir la différence ». Elle peut ainsi leur « montrer comment les modifier » et travailler à partir de cette base.

> MS331A-120: they speak very well // it's writing [elle insiste sur le mot *writing*] ↓ they write ASL ↓ so I say to them "this is why you're going to make a mistake and this is why you're going to learn" ↓ so make the mistake // I want you to make the mistake so you can see the difference ↓ so I can show you how to change it over ↓[573] (SP, 2016: 3)

---

[571] E: comment expliquez-vous / par exemple les verbes qui n'ont pas de signe spécifique / comme "je suis" ↓
PS53A: en général / on explique le verbe pour commencer / en tant que mot d'action / donc / j'ai essayé la manière traditionnelle / en montrant des conjugaisons / "je suis tu es il est elle est" ↓
E: ils comprennent la logique ou ils copient simplement et mémorisent ↑
PS53A: c'est difficile de les faire parvenir à // oui je remarque plus d'erreurs dans l'utilisation de ce verbe que probablement pour tout autre verbe / avec eux ↓ les temps sont aussi difficiles à concevoir pour eux / pour la même raison ↓ comme le -ed [en anglais. En français l'imparfait par exemple] ↓

[572] En France, l'écrit des sourds – français sourd – a été étudié notamment par Nadeau & Machabé (1998), en tant que particularité culturelle.

[573] Je traduis : « ils parlent très bien // c'est l'écrit [elle insiste sur le mot écrit] ↓ ils écrivent en ASL ↓ alors je leur dis "c'est la raison pour laquelle vous allez faire des erreurs et c'est aussi la raison pour laquelle vous allez apprendre" ↓ alors faites l'erreur // je veux que vous fassiez l'erreur pour pouvoir voir la différence ↓ pour que je puisse vous montrer comment la changer ↓ ».

Ces régularités sont importantes à dégager pour les enseignants selon Garcia et Perini : « Les connaître aide à comprendre ces écrits et donc à mieux intervenir au niveau pédagogique » (GARCIA, PERINI, 2010 : 87). En effet, « apprendre une autre langue, c'est toujours calquer le système à atteindre sur son système d'origine, quel que soit le niveau linguistique […]. On peut même prévoir les erreurs à venir selon la langue maternelle et la langue-cible » (AUGER, 2004 : 15). Si Stella utilise les « erreurs » d'écriture de ses élèves, d'autres enseignants intègrent directement dans leur enseignement ce que nous nommons la « langue des signes écrite ». Jeff, enseignant spécialisé explique écrire en langue des signes pour permettre de travailler la comparaison avec ses élèves. Il ne s'agit plus de focaliser l'enseignement sur la manière dont les élèves sourds écrivent en anglais (*Deaf English*), mais de transcrire la langue des signes telle qu'elle se construit de manière à offrir une comparaison des deux structures spécifiques des langues. La pédagogie de comparaison des langues introduite par Jeff dans sa classe s'insère ainsi dans une visée fonctionnelle de la langue, plutôt que dans un apprentissage normatif des règles de grammaire de l'anglais et renvoie, par le « va et vient » récurrent aux deux langues, aux travaux de Frei dans *La grammaire des fautes* (2011 [1929]). Les phrases, qui ne sont plus considérées « grammaticalement incorrectes » et étudiées depuis les productions des élèves, elles sont écrites par l'enseignant lui-même et permettent de donner à voir la comparaison des structures à l'écrit. Neuroth-Gimbrone et Logiodice (1992) présentent un modèle similaire à la langue des signes écrite, perçu dans ce cadre comme une étape intermédiaire, qui permettrait la comparaison des deux langues : les élèves produisent d'abord des récits filmés, en langue des signes américaine. Différentes traductions en anglais sont ensuite réalisées selon un système de notation propre aux élèves (appelé *glossing*) pour transcrire l'ASL en anglais écrit. Nous proposons, plutôt qu'un modèle de transcription propre aux élèves, d'effectuer la transcription directement par l'anglais afin de pouvoir effectuer un « va et vient » efficiace entre différentes modalités associées à la langue des signes et à l'anglais. Cette flexibilité dans l'usage des langues offre un équilibre important entre les deux langues, qui peuvent être chacune utilisées en tant qu'outil pédagogique et permettent de travailler des points particuliers avec les élèves. La « transformation » de la langue des signes en anglais écrit, modifié selon l'ordre de la langue des signes, donne des possibilités supplémentaires de comparaison pour les élèves et de compréhension de la structure de la langue des signes.

> PS53A-19: I would take a sentence and we would write together / or breaking a part of a sentence that is already written and showing the comparison between sign language // so I take the sentence *I went to the store* and show them / write it out like you would

> in sign language / you know *store I go* ↓ they see / "oh there are actually parts I'm going to figure out where they go" ↓[574] (PS53A, 2016: 1)

Cette logique pédagogique est développée par Auger (2007) pour les langues ayant des systèmes d'écritures. Dans ses travaux portant sur la pédagogie de l'erreur, Auger propose en effet de mettre côte à côte la langue de référence, l'interlangue et la langue-cible afin de formuler des hypothèses en classe (2007). Cette pédagogie est mise en place par Jeff, qui pour permettre la comparaison des langues, donne à voir aux élèves la syntaxe de la langue des signes américaine à travers l'écrit. Jeff utilise également des cartes « memory » de couleurs, qu'il fabrique pour ses cours. Les élèves utilisent parfois tous les mots nécessaires pour former la phrase en anglais, mais l'ordre est inversé et les cartes « memory » de couleurs leur permettent de distinguer les noms des adjectifs et de comprendre où ils se « placent » dans la phrase.

> PS53A-23: sometimes I've done activities where they would have all the words in a sentence ↓ sometimes part of their struggle is to / actually having the vocabulary to make a sentence / but sometimes I see that they have all the words but they're putting in the wrong order ↓ so I've done flash cards and note cards // "see how many sentences you can make with these words" ↑ so they move them into different places // so then they can see the colour cards so / all the nouns // "oh nouns are coming first in my sentence / verbs are coming latter on" ↓ they start to figure out a little bit of a pattern in it ↓[575] (PS53A, 2016: 1)

Cette logique visuelle est partagée par Stella, qui explique faire très attention à rendre les documents pédagogiques « attrayants pour les yeux » et pleins de couleurs pour les élèves sourds et par Joe qui accompagne toujours les nouveaux mots appris par ses élèves de trois à cinq ans d'images leur permettant d'associer la forme graphique à une forme visuelle connue.

---

[574] Je traduis : « je vais prendre une phrase et on va l'écrire ensemble / ou déconstruire un morceau de phrase déjà écrit en montrant la comparaison avec la langue des signes // je prends la phrase "je suis allé au magasin" et je leur montre ↓ je l'écris comme on le ferait en langue des signes / vous savez "magasin je vais" ↓ et ils voient / "oh je vais pouvoir comprendre où vont les morceaux" ↓ ».

[575] parfois j'ai fait des activités où ils ont tous les mots d'une phrase ↓ parfois / une des raisons de leurs difficultés c'est d'avoir réellement le vocabulaire pour faire une phrase / mais parfois je vois qu'ils ont tous les mots mais qu'ils les mettent dans le mauvais ordre ↓ donc j'ai fait des flashscards et des cartes memory // "combien de phrases vous pouvez faire avec ces mots" ↑ pour qu'ils les déplacent à des endroits différents // comme ça ils peuvent voir les cartes de couleur / tous les noms ont une même couleur // "oh les noms viennent en premier dans ma phrase / les verbes viennent plus tard" ↓ ils commencent à comprendre petit à petit une structure dans la phrase ↓

> MS331A-43: everything I do is always visual / if you noticed my documents / and it's bright ↓ lot of my stuff I give to them is in colour ↓ it's pleasant to the eye ↓[576] (MS331A, 2016:1)
>
> IBW2-65: if we say a word / we make sure we put a picture up and this way they can see the word and / "ok that's what a bed is ↓ I sleep in every night" / and then they can / they can build on that from there ↓ if you get language around three / four / five years old / you lost all those years and you basically have to catch up and it's hard to do↓ that's a struggle too ↓[577] (IBW, 2016: 2)

L'importance d'un enseignement visuel pour les élèves sourds est partagée par tous les enseignants interrogés aux États-Unis et en France, bien que différentes approches soient engagées pour permettre l'accès à la lecture et à l'écriture. Si certains enseignants considèrent l'utilisation de l'anglais ou du français signé comme un frein, créant des confusions dans l'accès à la lecture et à l'écriture par la modification d'une langue existante, il nous semble au contraire que son usage doit pouvoir être développé et associé à la langue des signes écrite dans ce cadre spécifique de l'accès à l'écriture et à la lecture. Cette association d'outils pédagogiques (construits à partir de deux langues) pourrait permettre selon nous une comparaison efficace des structures de la langue des signes et de la langue anglaise des États-Unis et permettrait également d'équilibrer la représentation de ces deux langues comme possibles outils de scolarisation, chacune pouvant être modifiés pour répondre à des besoins didactiques spécifiques. Nous avons évoqué la place importante de la langue des signes et des signes pour les enseignants interrogés en France et aux États-Unis, mais concernant l'oral-vocal, les témoignages sont plus contrastés. Certains enseignants des parcours bilingues ont révélé ne pas avoir recours à la forme vocale dans leurs enseignements, d'autres, en général enseignants spécialisés, travailler avec les deux modalités.

10.3.2.5La place de l'oral-vocal dans les enseignements aux élèves sourds

Oni, enseignante sourde à l'école PS347, développe ses inquiétudes quant à la défense de la langue des signes exclusive pour les enfants sourds. Pour elle, le nombre croissant d'enfants implantés dans la « communauté » implique que les sourds cessent de « lutter » et arrêtent d'être « anti-parole », au risque de « perdre » les enfants sourds qui seront sinon de plus en plus orientés vers des parcours exclusivement vocaux.

---

[576] Je traduis : « tout ce que je fais est toujours visuel / si tu as remarqué mes documents / c'est vif et plein de couleurs ↓ beaucoup des supports que je leur donne sont en couleur ↓ c'est agréable pour les yeux ↓ ».

[577] Je traduis : « si on dit un mot / on s'assure de mettre une image dessus pour qu'ils puissent voir le mot et se dire / "ok c'est un lit ↓ je dors dedans toutes les nuits" / et ils peuvent / ils peuvent construire quelque chose partir de là ↓ si vous développez le langage autour de trois ou quatre ans / vous avez perdu toutes ces années et vous devez tout simplement rattraper et c'est difficile à faire ↓ c'est une autre difficulté ↓ ».

> PS347B-431: we have to stop being anti-spoken modality ↓ we have to / because we have more children with cochlear implants in our community ↓ we're going to loose the deaf children if we keep this fight up and we want the children to be exposed to both languages ↓ so we have to realize that spoken language does have a place in deaf education / especially with the increasing number of children with cochlear implants ↓[578] (OJPS, 2015: 10)

L'évolution extrêmement rapide de l'implant et la situation familiale des enfants sourds, dont les parents sont entendants pour 90 à 95% d'entre eux, nécessite qu'une place soit donnée à la modalité vocale dans les enseignements, et que le rôle de la langue des signes pour les élèves sourds, même appareillés, soit étudié dans les programmes éducatifs. En terme de pédagogie, Stella, qui est accompagnée d'un interprète en langue des signes au quotidien, accorde également une place importante à l'oral-vocal pendant les exercices de rédaction et de lecture. Lorsque les élèves ont terminé de rédiger un texte, Stella les fait sortir de la classe un à un (tous les élèves de la classe de Stella sont appareillés), afin qu'ils puissent lire à haute voix et seuls leur texte, qui généralement contient « plus de mots que nécessaire », et particulièrement, plus d'articles définis que dans les écrits des entendants.

> MS331A-67: if you look at the way they write it / the subject / verb / agreement is always off ↓ they use more definite articles than anybody else ↓ than any other language // they use more definite articles ↓ I had one kid / he's doing an essay / and it's an argumentative piece ↓ he had *the* / *in* / *at* in the same sentence / and then the verb ↓ and I said "ok / what are you trying to say / just say it" ↓ and when he said I said "put those words on the paper" ↓ because what they tend to do is // they put more words on the paper they need ↓ so I said "you don't need all those words" ↓ I said "just read the paper" ↓ I make them / once they type the paper out / go outside in the hall ↓ no one's on the hall / everybody's in class "read it out low / read what's on the paper" ↓ they come back in here ↓ my supervisor thinks I'm weird [rires] ↓ she was sitting here on the computer yesterday and I said to a kid / "ok go out on the hall" ↓ and she said "you're putting him out" / I said "yes / it's going to take five minutes / I promise" ↓ they come back and they've corrected on the paper // because they need to hear themselves / they don't get that opportunity ↓ "don't keep it in your head / read it out loud" ↓[579] (MS331A, 2016: 2)

---

[578] Je traduis : « il faut qu'on arrête d'être "anti-parole" ↓ il le faut / parce qu'il y a plus d'enfants implantés dans notre communauté ↓ nous allons perdre les enfants sourds si on continue ce combat et ce qu'on veut / c'est que les enfants soient exposés aux deux langues ↓ il faut qu'on réalise que la langue vocale a une place dans l'éducation des sourds / en particulier avec le nombre croissant d'enfants implantés ↓ ».

[579] Je traduis : « si vous regardez la façon dont ils l'écrivent / le sujet / le verbe / les accords sont toujours absents ↓ ils utilisent plus d'articles définis que n'importe qui d'autre ↓ que dans n'importe quelle autre langue // ils utilisent plus d'articles définis ↓ je prends l'exemple d'un de mes élèves / il écrivait une dissertation / c'est une dissertation où il devait argumenter ↓ il mettait *le* / *dans* / *sur* dans la même phrase et ensuite le verbe ↓ j'ai dit "ok / qu'est-ce que tu essaies de dire ↑ dis-le" ↓ et quand il a dit ce qu'il voulait dire / je lui ai dit / "maintenant / écris les mots que tu as dit sur le papier"↓ parce que ce qu'ils ont tendance à faire c'est qu'ils mettent plus de mots sur le papier que ce qu'ils ont besoin" ↓ alors je lui ai dit "tu n'as pas besoin de tous ces mots" ↓ j'ai dit : "lis simplement ce que tu as écrit" ↓ une fois qu'ils tapent à l'ordinateur leur rédaction / je les fais sortir dans

Cet exercice de lecture à haute voix permet aux élèves qui ont une conscience de la structure de l'anglais, « d'extérioriser » les écrits et de connecter cet écrit à la forme orale-vocale qu'ils connaissent. La logique de comparaison est ici encore présente et est associée à la modalité orale-vocale de l'anglais. Pour les élèves des parcours bilingues où la modalité vocale n'est pas obligatoire, cette comparaison, effectuée en langue des signes et en anglais écrit, permet de rendre les phrases visuelles et doit pouvoir être associée à une comparaison en langue des signes écrite pour que les élèves distinguent les structures. Malgré tout, même dans les parcours bilingues où la forme vocale de la langue n'est pas enseignée, certains élèves l'utilisent et se l'approprient. Fanny, enseignante sourde en France indique ainsi dans son témoignage l'utilisation par les élèves de sa classe de la modalité vocale qu'ils découvrent. Les élèves sont scolarisés dans une école où tous les autres élèves sont entendants et développent une « conscience » de la langue orale-vocale[580], ce qui permet d'offrir des possibilités supplémentaires de comparaison entre les langues.

10.4 Retour sur les points centraux des analyses et adaptations envisageables en France

Le développement des analyses menées auprès des enseignants en France et aux États-Unis a permis de dégager des expériences communes, notamment sur la question d'un « décalage » scolaire, lié à divers facteurs et des situations sociolinguistiques familiales parfois incomparables dans les témoignages recueillis, qui viennent accentuer ce constat de « décalage », voire d'« absence de langage » pour certains élèves au moment de leur scolarisation[581]. Une diversité de moyens de communication est également révélée dans chacune des catégories d'entretiens : les enseignants en France privilégient principalement le français, la langue des signes et la LPC joue un rôle important dans l'accès à la communication pour de nombreux parents et enseignants ; aux États-Unis, l'anglais et la langue des signes sont également présents en tant que langues de communication, mais une place extrêmement moins importante est accordée au cued speech (équivalent de la LPC), en

le couloir ↓ personne n'est dans le couloir / tout le monde est en classe / et je leur dis : "lis à voix haute / lis ce qu'il y a sur le papier" ↓ ils reviennent ici ↓ ma responsable pense que je suis bizarre [rires] ↓ elle était assise ici devant l'ordinateur hier et j'ai dit à un enfant / "sors dans le couloir" ↓ et elle a dit "vous le mettez dehors" / j'ai dit "oui / ça va prendre cinq minutes / je vous le promets" ↓ ils reviennent et ils ont corrigé leur rédaction // parce qu'ils ont besoin de s'entendre / ils n'ont pas cette opportunité ↓ "ne gardez pas ce que vous écrivez dans votre tête / lisez-le à haute voix" ↓ ».

[580] Cf. chapitre 10.2.1.5 : "Les difficultés de certains élèves sourds dans les apprentissages", p.453.

[581] Cf. chapitre 10.3.1.4 : "« Our students come with no language background » : Le rôle de l'exposition à la langue", p.480.

comparaison aux entretiens menés en France (parents et enseignants)[582]. Finalement, les différents témoignages d'enseignants nous permettent d'envisager une réflexion sur l'alternance des langues en tant que « pédagogie de la comparaison » dans la scolarisation des élèves sourds et de proposer des pistes concrètes d'adaptation, à partir de supports utilisés par les enseignants et observés aux États-Unis.

10.4.1 Des expériences partagées entre enseignants en France et aux États-Unis

Les entretiens menés aux États-Unis ont eu pour objectif d'observer différents modèles de scolarisation pour élèves sourds afin d'apporter un regard nouveau sur l'éducation des sourds en France et proposer, depuis les évolutions officielles récentes, un cadre de réflexion sur des outils pédagogiques possibles à destination des enseignants qui expliquent ne pas pouvoir s'appuyer sur des supports existants[583]. Le choix des écoles visitées s'est effectué à partir du critère de la diversité des moyens de communication utilisés. Nous rappelons en effet que tous les enseignants que nous avons eu l'occasion de rencontrer lors de nos entretiens en France et aux États-Unis ont témoigné de moyens de communication et d'outils d'appui à la communication variés.

10.4.1.1Diversité des moyens de communication en France et aux États-Unis

En France, les enseignants spécialisés interrogés ont témoigné d'une diversité d'outils de communication associés au français. La langue des signes y est conçue en tant que langue de communication, parfois dissociée du français dans les enseignements afin d'offrir *un bon modèle de langue* aux élèves comme l'explique Marion, mais plus fréquemment utilisée *ponctuellement*, par l'appui de signes isolés, dans le but de soutenir l'oral-vocal (MILLET, 1999). Pour Fanny en revanche, enseignante sourde dans une classe bilingue (établie dans une école dite « ordinaire »), la langue des signes est considérée comme la langue de référence des élèves sourds, qui sont également exposés à l'oral-vocal sur les temps de pause et par la présence de Claudine, AVS entendante dans la classe, qui communique néanmoins avec eux en langue des signes. Fanny explique ainsi que le modèle de la classe bilingue est *très ouvert* et n'implique pas de ne pas utiliser l'oral-vocal, contrairement à ce qui est parfois évoqué dans les parcours bilingues. Fanny distingue l'utilisation de l'oral-vocal de son enseignement : la forme orale-vocale est présente dans la classe, mais elle n'est ni enseignée,

[582] Cf. chapitre 10.3.1.2 : "Cued Speech, Visual phonics et Sounds in motion", p.471.
[583] Cf. chapitre 10.2.1.7 : "« Il n'existe rien » : créer les outils pédagogiques pour les élèves sourds", p.459.

ni évaluée, ce qui constitue selon nous une différence importante et une flexibilité à souligner. Les enseignants spécialisés, pour qui la langue des signes semble plutôt se construire selon l'idée d'un « bilinguisme avant assimilation » du français (MILLET, 1999)[584], développent également d'autres outils d'accompagnement au français, principalement la LPC (très peu développée dans les établissements observés aux États-Unis), le français signé, parfois jugé plus adapté aux situations linguistiques d'élèves qui communiquent majoritairement à l'oral-vocal, les gestes Borel-Maisonny dans certaines situations et en tous cas une exposition plus visuelle aux apprentissages par la création et l'adaptation des supports d'enseignement. Les enseignants dévoilent ainsi tous devoir constituer eux-mêmes ces supports afin de pouvoir les adapter aux différentes modalités possibles de communciation dans la classe. Les enseignants insistent également sur l'importance des échanges entre élèves des classes spécialisés où l'oral-vocal est la langue de référence et ceux de la classe bilingue, qui dépend de la même structure médico-sociale. Ces rencontres et les sorties en commun sont décrites comme une ouverture supplémentaire à la langue des signes et à la diversité des situations sociolinguistiques liées à la surdité, ce qui souligne l'importance pour les enseignants de ne pas proposer un modèle unique et exclusif de langue et de scolarisation[585]. Aux États-Unis le nombre d'entretiens plus élevé et donc de modèles de scolarisation différents visités, donne à voir des pratiques d'enseignement encore plus contrastées. La majorité des enseignants des *schools for the d/Deaf* expliquent ainsi privilégier la langue des signes dans les enseignements, mais la forme orale-vocale est parfois associée à la présence d'un enseignant entendant[586]. La situation est inversée dans les classes spécialisées où l'anglais est la langue d'enseignement, parfois accompagné de la langue des signes sous différentes possibilités, de la présence d'un interprète au quotidien (classe de Stella à New York), à l'appui par des signes ponctuels, non représentatifs de la structure de la langue des signes (classe de Rebecca à New York). En tout état de cause, l'appui par les signes ou la présence de la langue des signes sont considérés par tous les enseignants comme une nécessité pour les élèves qui sont tous décrits comme étant en « décalage » (à des degrés plus ou moins importants) dans les apprentissages.

Aux États-Unis, si la LPC semble nettement moins développée qu'en France, notamment pour des raisons liées à une représentation « rééducatrice » de la langue, plus que pour des raisons

[584] Cf. chapitre 9.1.5.2 : "Le rôle des signes : communiquer avant les « bénéfices » de l'implant", p.366.
[585] Cf. chapitre 10.2.1.4 : "Intérêt des échanges entre élèves des classes bilingue et spécialisée", p.451.
[586] La classe d'Oni à PS347 est partagée avec un enseignant entendant, selon un principe de distinction des langues pour favoriser l'accès à l'anglais et à la langue des signes et éviter les confusions.

« d'efficacité » effectives dans l'accès à la lecture et à l'écriture, d'autres moyens similaires, plus récents et moins « politisés » viennent remplacer ce système[587]. En étudiant ces différents systèmes, il apparaît que la logique et les objectifs du « cued speech », des « visual phonics » et des « sounds in motion » sont en tous points similaires. Seuls divergent le nombre de « clefs » utilisées, et l'ajout de modalités complémentaires telles que la « longueur » de certains sons. Ainsi, même dans certaines *schools for the d/Deaf* où la langue d'enseignement est la langue des signes, des enseignants indiquent ne pas faire usage de la LPC (elle créerait des confusions et serait inadaptée à l'enseignement pour les élèves sourds), mais lui préférer l'utilisation des « visual phonics », dans une optique résolument plus bilingue et adaptée à la langue des signes, ce qui semble révéler à notre sens l'utilité d'un tel système (quel que soit son nom) en tant qu'outil pédagogique et surtout la possibilité d'association de cet outil, malgré les réticences de nombreux enseignants interrogés aux États-Unis.

10.4.1.2Les difficultés relevées par les enseignants en France et aux États-Unis

Les entretiens menés aux États-Unis ont révélé une situation particulière dans l'accès à la langue et le développement de la communication, que nous ne retrouvons ni dans les entretiens des enseignants en France, ni dans ceux menés auprès des parents entendants et dans une faible mesure, dans certains des entretiens menés auprès des personnes sourdes adultes qui témoignent de leur parcours de scolarisation[588] en institut. Plusieurs enseignants (particulièrement dans les schools for the d/Deaf) ont développé l'absence de « bagage lexical » de certains élèves scolarisés dans les établissements. Si un *décalage* lexical plus ou moins important est évoqué par la totalité des enseignantes en France, aucune n'indique une *absence* de lexique, contrairement à plusieurs enseignants et directeurs d'établissements de certaines schools for the d/Deaf et classes spécialisées aux États-Unis. Les personnes interrogées indiquent ainsi de manière claire : « our students come with no language background »[589]. Ce constat concerne des élèves sourds appareillés ou implantés de parents entendants qui communiquent dans d'autres langues que l'anglais, et pour qui le modèle de scolarisation en langue des signes américaine et anglais écrit vient augmenter l'écart de communication entre les parents et leur enfant. S'ajoute à ce paradoxe le fait que pour

[587] Sounds in motion et See the sound – visual phonics : Chapitre 10.3.1.2, "Cued Speech, Visual phonics et Sounds in motion", p.471.
[588] Nous renvoyons le lecteur aux témoignages de Bertrand et Catherine au chapitre 9.1.8.1 : "L'expérience de la scolarisation en institut pour sourds dans les années soixante", p.417.
[589] Cf. chapitre 10.3.1.4 : "« Our students come with no language background » : Le rôle de l'exposition à la langue", p.480.

certaines familles, le choix de l'implantation ou de l'appareillage n'est pas toujours accompagné d'une rééducation orthophonique, pourtant indispensable à cet accès au langage. Ce manque d'accompagnement peut s'expliquer selon nous par le parcours de migration de ces familles[590], parfois difficile et pour qui l'exil implique une adaptation au système administratif états-unien, seule porte d'accès à un accompagnement institutionnel de la surdité de leur enfant. Les témoignages des parents en France ont révélé un parcours administratif dense pour « ouvrir » un droit d'accompagnement par les MDPH, rythmé par de nombreux documents à remplir en français et qui nécessitent une certaine maîtrise de la langue et une connaissance du système administratif français[591]. Si un parallèle avec la situation aux États-Unis est envisageable, il semble évident que pour ces parents – dont l'anglais n'est pas la langue de référence –, qui découvrent le fonctionnement administratif du pays dans lequel ils sont parfois arrivés récemment, accéder à ces services se révèle extrêmement plus difficile. Pour ces différentes raisons, les enfants, qui sont pourtant implantés ou appareillés, ne bénéficient pas toujours d'une rééducation orthophonique précoce et entament leur scolarisation à trois ans ou plus tard, sans accès au langage puisque les parents ne connaissent en général pas la langue des signes[592]. Le rôle des enseignants s'avère alors déterminant, ils doivent construire la langue et développer un accès à la communication avant de pouvoir développer une langue académique (CUMMINS, SWAIN, 2014 [1986]) permettant l'accès à des apprentissages pour ces élèves. Les difficultés rencontrées par les enseignants s'expliquent par une diversité trop importante de « profils linguistiques » d'élèves, qui pour certains pourraient accéder à une langue de scolarisation et pour d'autres, nécessitent une construction des bases linguistiques, préalable indispensable à tout accès aux enseignements et notamment à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. L'exemple de la « classe adaptée », créée à la rentrée prochaine dans l'établissement où nous avons mené nos entretiens en France, afin de permettre une adaptation pédagogique et du rythme scolaire à des élèves ayant *plus de difficultés* que les élèves des classes spécialisées, pourrait venir répondre aux difficultés dont témoignent de nombreux enseignants, liées aux « profils linguistiques » de certains élèves n'ayant « pas de bagage lexical » à leur entrée à l'école et qui nécessitent un accompagnement spécifique. Anne développe ainsi les raisons de cette création de classe d'adaptation :

> ACS-310 : […] on avait des enfants qui n'étaient pas capables d'avoir un suivi scolaire ordinaire / même si c'est adapté pour les sourds ↓ je pense qu'ils ont besoin

[590] Cf. chapitre 10.3.1.3 : "Trois langues en présence : l'espagnol, l'anglais et la langue des signes", p.477.
[591] Cf. chapitre 9.1.1.4 : "Après l'annonce : le rôle déterminant de l'accompagnement", p.314.
[592] Cf. chapitre 10.3.1.5 : "« Parents don't sign » : briser le mythe de la démission parentale", p.492.

d'autres choses / ils ont besoin de concret / ils ont besoin de passer par d'autres choses pour mûrir ↓ ce n'est pas simplement pour les autres / c'est pour eux aussi parce qu'ils ont besoin d'autre chose ↓

ACS-318 : […] ce sont des enfants qui ont des difficultés pour apprendre ↓ c'est forcément une difficulté autre / c'est peut-être pas estampillé MDPH mais ce sont des enfants qui soit ont des difficultés sociales / soit qui ont un handicap social soit // ils sont empêchés d'apprendre / ils ont un fonctionnement qui est différent et ils ne peuvent pas suivre comme un enfant qu'on pourrait dire ordinaire et qui est juste sourd ↓ (ACS, 2017 : 7)

Au delà pourtant de la création de cette classe spécialisée adaptée, les enseignants – en France comme aux États-Unis – témoignent pour la plupart d'un manque de formation pédagogique, qui serait également à l'origine de leurs difficultés. Peu de supports existent et la place accordée à la formation pédagogique (particulièrement en ce qui concerne le rôle de la langue des signes et de la multimodalité) est fréquemment évoquée comme étant extrêmement limitée, comme le résume Anne lors de notre entretien :

E-297 : comment à votre avis les enseignants pourraient être mieux accompagnés ↑

ACS-299 : déjà dans la formation parce que c'est vraiment compliqué ↓ il y a très peu de formation pédagogique ↓ même au sein d'un établissement pédagogique / je passe toujours après / on va d'abord s'occuper de l'enfant / d'une réunion interdisciplinaire / thérapeutique et c'est le pédagogique qui passe à l'as ↓ (ACS, 2017 : 7).

Les entretiens menés aux États-Unis ont permis d'identifier les apports de la comparaison entre langue des signes et anglais dans l'accès à la lecture et à l'écriture et d'extraire différentes possibilités d'adaptations pédagogiques, que nous avons développées au chapitre « Rendre l'accès à l'écriture et à la lecture visuel »[593], particulièrement orientés sur les apports d'une didactisation de l'alternance des langues (CASTELLOTTI, 2000 ; MOORE, 2001) et de la multimodalité. Ce chapitre nous amène à proposer une réflexion sur une « pédagogie de la comparaison et du contact de langues ».

10.4.1.3Développer une pédagogie de la comparaison et du contact de langues

La question de la langue d'enseignement, de son rôle et de la place accordée à un plurilinguisme langue des signes-anglais ou français (écrit et/ou vocal) au sein de la classe, a été abordée au regard de différentes orientations tout au long de ce chapitre d'analyse d'entretiens auprès d'enseignants en France et aux États-Unis. Nous rappelons que le choix des personnes interrogées s'est effectué en fonction de la diversité des moyens de

[593] Cf. chapitre 10.3.2 : " Rendre l'accès à l'écriture et à la lecture visuel",p.503.

communication utilisés en classe et que tous les enseignants disent avoir recours à des pratiques didactiques bilingues, bimodales ou « multimodales » (MILLET, ESTÈVE, 2009, MUGNIER, 2006 ; 2016) : anglais ou français avec appui d'une modalité qui n'est pas une langue, comme la LPC, français signé, appui par des signes ponctuels, visual phonics notamment. Contrairement à la majorité des enseignants des *Schools for the d/Deaf*, pour qui la langue des signes est présente en tant que langue de scolarisation et même de socialisation, pour la plupart des enseignants spécialisés des deux pays, le recours à la langue des signes est perçu comme un appui permettant d'accompagner l'accès à la communication et aux apprentissages, pour des élèves appareillés dont la communication est majoritairement orale-vocale. Malgré tout, plusieurs d'entre eux témoignent d'une didactique du contact et de l'alternance des langues en classe (CASTELLOTTI, 2000 ; MOORE, 2001) et soulignent une distinction nécessaire entre les langues dans la classe, afin d'offrir *un bon modèle de langue*[594]. En effet, une des spécificités de cette alternance didactisée est que les modalités de la langue des signes et des langues vocales rendent possible la simultanéité en classe (MILLET, ESTÈVE, 2009) , considérée par certains enseignants comme une source possible de confusion pour les élèves ayant un décalage lexical parfois important[595]. Nous partageons et soulignons ici les conclusions de l'étude d'Éstève, portant sur la mise en évidence des approches bilingues et multimodales de l'oralité chez les enfants sourds, qui permettent de rendre compte d'un « fantasme » (MUGNIER, 2006) liée à la « pureté d'un bilinguisme » (CANUT, 2010) :

> « Il nous semble nécessaire de sortir de la focalisation sur les compétences linguistiques de l'enfant sourd pour appréhender, au-delà de la langue dans laquelle il est scolarisé, les compétences de symbolisation effectives que l'enfant sourd a développé dans chacune des modalités, et ce, qu'elles soient ou non systématisées en langues. Les filtres apposés sur les compétences orales des enfants sourds en fonction du projet éducatif sont très largement idéologiques et négligent par là même la part active de l'enfant sourd dans son développement langagier. […] Compte tenu de la diversité langagière des classes d'enfants sourds et plus largement de la réalité des structures éducatives, les enfants sourds sont amenés à se construire, dans leurs interactions quotidiennes, en bimodalité. Il serait alors nécessaire que l'espace classe soit conçu comme un lieu d'étayage de ces habiletés de symbolisation bimodales acquises dans et par l'interaction et que l'enseignement/apprentissage des langues puisse escorter le développement de ces bilinguismes en devenir » (ESTEVE, 2011 : 478).

[594] Cf. chapitre 10.3.2.2 : "Distinguer les langues pour accéder à la lecture et à l'écriture", p.508.
[595] Cf. chapitre 10.2.1.2 : "Décalage dans le « bagage lexical » des élèves sourds", p.444, et chapitre 10.3.2.1 : "Le décalage du « niveau de lecture » des élèves sourds", p.504.

Plusieurs modèles éducatifs sont distingués dans les entretiens : de la présence de deux enseignants sourd et entendant dans la classe (Oni à PS347 Manhattan, Stella à MS331 dans le Bronx), à l'utilisation distincte des deux langues par le même enseignant entendant (Marion en France, Jeff à Brooklyn), jusqu'au modèle bilingue où la forme vocale de la langue n'est pas présente (Jennifer à Marlton Los Angeles, Fanny en France). En tout état de cause, la diversité des moyens de communication utilisés par les enseignants permet d'équilibrer une situation de communication décrite comme étant « en décalage », voir « absente »[596] par rapport à celle des élèves entendants. La difficulté des enseignants réside bien souvent dans l'approfondissement et parfois même le choix d'une langue de référence (vocale ou signée) pour les élèves qu'ils accompagnent, afin de pouvoir développer un enseignement, notamment de la lecture et de l'écriture. L'alternance des langues, fréquemment employée par les enseignants, doit s'accompagner d'une didactisation de la comparaison langues orales-vocales / langues signées afin de permettre l'enseignement de la lecture et de l'écriture en contexte de surdité. Pour ce faire, et les enseignants insistent sur cette nécessité, les élèves doivent développer des bases *solides* dans une des deux langues au moins afin de pouvoir prendre cette langue de référence comme socle des comparaisons (CUMMINS, SWAIN, 2014 [1986]). Le choix de l'alternance dans la scolarisation ne doit pas être limité à l'accès à la lecture et à l'écriture, mais doit pouvoir être intégré en tant que pédagogie permettant plus largement de favoriser la construction des savoirs. Ainsi, « les constructions curriculaires qui fondent leur travail sur l'alternance raisonnée des langues cherchent à utiliser l'alternance pour favoriser chez les apprenants des mouvements de distanciation et d'abstraction qui doivent les aider à mieux mettre en place la construction des concepts » (MOORE, 2001 : 76). Peu importe en définitive que le choix de la langue de référence soit oral-vocal ou signé, il importe en revanche qu'un développement « suffisant » d'une langue de référence permette d'entrer dans la comparaison avec une autre langue, facilitant ainsi l'accès à la lecture et à l'écriture. Ainsi, en prenant la langue des signes comme langue de référence, l'accès à la lecture et à l'écriture du français ou de l'anglais peut s'effectuer en comparant les structures des langues et en développant des outils permettant un « va et vient » entre les langues[597]. Jeff, enseignant spécialisé, fait ainsi usage de ce que nous appelons la « langue des signes écrite », en tant qu'outil pédagogique, qui permet de donner accès à la structure syntaxique de la

[596] Cf. chapitre 10.3.1.4 : "« Our students come with no language background » : Le rôle de l'exposition à la langue", p.480.
[597] Cf. sous-chapitres 2, 3, 4 et 5 dans 10.3.2 : " Rendre l'accès à l'écriture et à la lecture visuel", p.503.

langue des signes à l'écrit pour les élèves sourds[598]. Cette technique appelée *glossing* (SINGLETON *et alii.*, 1998) est considérée comme une étape intermédiaire permettant une focalisation sur des points particuliers et nous semble être un outil pédagogique efficace pour un enseignement multimodal. Différentes possibilités interviennent dans la technique du *glossing* : les enseignants peuvent ainsi proposer aux élèves d'organiser eux-mêmes leur système de notation afin de transcrire depuis la langue des signes vers l'écrit (NEUROTH-GIMBRONE, LOGIOD, 1992). Dans l'idée d'une didactique de l'alternance (CASTELLOTTI, 2000 ; MOORE, 2001), il nous semble intéressant que le système de notation soit la langue visée (c'est-à-dire le français dans les classes en France). Le « va et vient » entre français et langue des signes française permet ainsi aux élèves une comparaison par les modalités liées aux langues de scolarisation et situe les élèves dans un « interlangue » (SELINKER, 1972 ; DABÈNE, 1994, AUGER, 2004) nécessairement temporaire, c'est-à-dire un entre-deux langues avant de posséder les deux « systèmes ». L'étape de l'interlangue dans la scolarisation des élèves sourds prend un sens particulier pour des enfants dont l'accès à la communication orale-vocale est considéré comme non « naturel » (BOUVET, 2003) et plus difficile. Ces constats donnent un crédit supplémentaire pour l'association de la langue des signes et de la multimodalité (ÉSTÈVE, 2011) dans la scolarisation des élèves sourds et particulièrement ceux de parents entendants, dont le choix est majoritairement fait en fonction de la langue de référence de la famille, c'est-à-dire l'oral-vocal (LHÉRICEL, 2006). Dans ses recherches sur les classes bilingues LSQ-français, Mugnier (2006 ; 2016) développe l'idée d'un enseignement s'inscrivant dans « un tout », dans « une boucle », « où les deux langues en présence acquièrent un statut pédagogique différencié » (MUGNIER, 2016 : 122). Les entretiens menés auprès des enseignants utilisant la langue des signes (dans un projet bilingue ou mixte) attestent également de cette « boucle » permettant le contact des langues (CASTELLOTTI, 2000 ; MOORE, 2001) et donnant plus précisément la possibilité d'établir un projet pédagogique visant à l'accès à la lecture et à l'écriture par la comparaison des langues (AUGER, 2004). D'autres techniques sont développées par les enseignants, comme la technique du *chaining* (PADDEN, RAMSEY, 1998), qui consiste à « associer différentes représentations d'un même référent (mot écrit, dactylologie, signé) en les produisant de manière consécutive. […] Cette technique a pour but de renforcer les liens entre les différents systèmes de représentations » (NIEDERBERGER, 2004 : 45). Les mêmes méthodologies peuvent s'appliquer lorsque la langue de référence de l'élève est la forme vocale du français

[598] Cf. chapitre 10.3.2.4 : "Pousser la logique du « Deaf English » : écrire la langue des signes", p.517.

ou de l'anglais. Nous avons en effet pu voir l'importance d'associer différentes modalités de communication et d'enseignement pour ces élèves[599], dans les classes spécialisées. Le recours à la comparaison par la langue des signes, permet d'offrir un enseignement visuel, adapté à la surdité des élèves. Tout au long de ce chapitre, nous avons avancé différentes propositions de créations d'outils et d'adaptations pédagogiques, notamment répertoriées au chapitre « Rendre l'accès à l'écriture et à la lecture visuel »[597] et proposons à présent des pistes possibles d'adaptations pédagogiques à partir de méthodologies existant aux États-Unis, permettant d'approfondir une didactique de l'alternance des modalités signées et orales-vocales et d'apporter une réflexion nécessaire sur la création d'une didactique du français spécifique aux élèves sourds.

10.4.2 Pistes d'adaptation pédagogiques envisageables pour les enseignants en France

Les entretiens menés auprès des enseignants aux États-Unis ont permis de dégager différentes approches pédagogiques dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, qui sont considérés comme les enjeux majeurs de l'éducation aux élèves sourds. Nous proposons de développer dans ce chapitre trois pistes concrètes observées dans certaines des classes que nous avons visitées et qui pourraient selon nous permettre d'alimenter la réflexion engagée depuis plusieurs années dans l'éducation aux élèves sourds.

10.4.2.1 Bedrock Literacy Curriculum : Un manuel pour l'accès à la lecture et à l'écriture

Le manuel scolaire « Bedrock Literacy Curriculum » créé par Kristin Anderson Di Perri (2013), est conçu pour les enseignants[600], afin qu'ils puissent adapter les apprentissages aux besoins des élèves sourds. L'auteure rappelle le décalage linguistique (dès la maternelle) fréquemment évoqué par les enseignants interrogés :

> "In Kindergarten, DHH students often are expected to simultaneously learn and use English with materials that are designed for hearing children. Since text makers

[599] Cf. chapitre 10.2.1.1 : "La place de la langue des signes pour les enseignantes spécialisées interrogées", p.440 et chapitre 10.3.1.1 : "La place de la langue des signes pour les enseignants interrogés", p.463.

[600] L'introduction au manuel indique : « Designed for : Teachers of DHH in all environments (resource rooms, residential schools, mainstreamed programs, 1 : 1 itinerant settings, etc.) » (ANDERSEN, 2013 : 3). Les différents programmes de scolarisation évoqués correspondent à la diversité des programmes scolaires également disponibles en France : classes bilingues, inclusion en classe dite « ordinaire », classes spécialisées, classes adaptées etc.

> assume most hearing children have already had 5 years of natural experience with English, grammatical lessons are « shallow »"[601].

L'ouvrage propose de focaliser les enseignements sur les « niveaux sous-jacents du développement de l'anglais », qui est une nécessité fondamentale afin de permettre une « base linguistique solide » (CUMMINS, SWAIN, 2014 [1986]) et un accès aux enseignements plus approfondis par la suite. Les séances proposées dans l'ouvrage sont organisées selon un modèle « visuel » et non à partir d'un système phonétique. Nous rappelons ici la création récente des PEJS en France[602] et plus particulièrement les nouvelles préconisations pour les classes bilingues :

> « Le PEJS a […] pour objectif d'assurer l'apprentissage de la lecture puis la maîtrise de la lecture et de l'écriture pour tous les jeunes sourds par des méthodes adaptées à leur capacité et à leur choix de communication. Pour ce faire, une pédagogie spécifique (sans méthode phonologique pour le parcours bilingue) doit être mise en place au sein du PEJS, quelle que soit l'organisation retenue »[603].

Nous rappelons que les recherches en linguistique ont permis d'identifier une phonologie de la langue des signes, ou plus précisément des « traits phonologiques », décrits comme ayant des « caractéristiques indécomposables et sans signification, universels pour toutes les langues des signes » (CHARLIER, 2006 : 129). Les préconisations du texte ne sont pour l'heure pas accompagnées de supports pédagogiques permettant aux enseignants un appui dans la mise en place de leurs séances. Nous proposons de développer plus en détail certains aspects du manuel afin d'apporter une piste d'adaptation possible pour des enseignants en France, qui pointent pour beaucoup l'absence de supports et la nécessité de « tout créer eux-mêmes »[604].
Nous soulignons que les informations principales apportées dans ce chapitre sont issues du site internet dédié et non du manuel. Nous ne présentons pas de séquences complètes issues de la méthode créée par Kristin Anderson Di Perri pour des raisons de droit d'auteur, mais développons certaines lignes directrices de l'ouvrage et un aperçu de séquence, qui permettent d'entamer une réflexion sur la création d'un tel manuel en France. Bedrock Literacy Curriculum se compose de quinze unités d'enseignement, qui ne sont pas destinées à des âges ou des niveaux scolaires spécifiques, bien que le manuel puisse être utilisé dès la maternelle :

---

[601] Je traduis : « En maternelle, il est fréquemment attendu des élèves sourds et malentendants qu'ils apprennent et utilisent l'anglais à travers des outils pédagogiques conçus pour les enfants entendants. Les auteurs des supports pédagogiques partent du principe que la plupart des enfants entendants ont déjà eu 5 ans d'expérience naturelle avec l'anglais et les cours de grammaire sont alors "superficiels" » :
http://www.bedrockliteracy.com/bedrock-literacy-curriculum.html

[602] Cf. chapitre 5.1.4 : "Le pôle d'enseignement pour les jeunes sourds (PEJS)", p.187.

[603] http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=112344

[604] Cf. chapitre 10.2.1.7 : "« Il n'existe rien » : créer les outils pédagogiques pour les élèves sourds", p.459.

> « This curriculum is designed for Deaf and Hard of Hearing children, (ASL, children with CI's using Spoken English, Total Communication-Signed English, Cued Speech, etc.) who have not had complete access to English. Though intended to be used from Kindergarten on, the curriculum is ungraded. The curriculum is written using a developmental approach and therefore appropriate for any student, regardless of age or grade level […] »[605].

Les quinze séquences sont organisées de manière à permettre à l'enseignant d'évaluer les élèves à partir de supports pédagogiques adaptés et visuels.

- Teaching students how to read for *meaning* from the start
- Teaching students to *independently* write from the start (whether or not they have access to phonetic English information)
- Vocabulary Development
- 10 units of foundational level English grammar skills (e.g. Sentence Structure,Subjects/Predicates, Pronouns, Tense, Beginning Morphology (adding 's, +ed, etc.), Beginning Prepositions, etc.)
- Curriculum objectives are written in performance-based terms so teachers can use them in the IEP's, goal writing, etc.
- Objectives are measurable- provide a way for teachers to truly assess student improvement and set realistic/attainable learning outcomes
- Objectives are ordered using a hierarchy that builds the student's knowledge incrementally -reducing gaps and strengthening development
- Detailed lesson plans for many objectives
- Extension Activities
- Instructional templates
- Visual Mnemonic devices for some grammar rules to aid internalization of rules[606].

Nous nous intéressons à la question de la morphologie des mots et l'enseignement des morphèmes. Dans le manuel, l'unité 10 propose des exemples d'exercices d'application ayant pour objectif d'enseigner « comment la morphologie lexicale fonctionne » à des élèves pour qui « la notion d'ajout d'une lettre à un mot (« s » [pour le pluriel par exemple]) peut être

---

[605] Je traduis : « Ce programme est conçu pour les enfants sourds et malentendants (communiquant en ASL, enfants implantés utilisant l'anglais parlé, l'anglais signé à travers la communication totale, le Cued Speech, etc.) qui n'ont pas eu un accès complet à l'anglais. Bien qu'il soit destiné à être utilisé dès la maternelle, le manuel ne fait pas référence à un niveau scolaire particulier. Il est rédigé selon une approche développementale et donc appropriée pour n'importe quel élève […] indépendamment de l'âge ou du niveau scolaire » : http://www.bedrockliteracy.com/curriculum-components.html.

[606] Je traduis : « Enseigner aux élèves comment faire du sens en lecture, dès le départ; Enseigner aux élèves à écrire de façon indépendante dès le départ (qu'ils aient ou non accès à l'information phonétique en anglais) ; Développement du vocabulaire ; 10 unités de grammaire anglaise de base (ex. structure de la phrase - sujets / attribut, pronoms, temps, morphologie initiale (addition, + ed, etc.), début des prépositions, etc.) ; Les objectifs du manuel sont rédigés en terme de performance afin que les enseignants puissent les utiliser dans la rédaction d'objectifs, etc. ; Les objectifs sont mesurables: ils permettent aux enseignants d'évaluer véritablement l'amélioration des élèves et de définir des résultats d'apprentissage réalistes / réalisables ; Les objectifs sont ordonnés à l'aide d'une hiérarchie qui augmente progressivement les connaissances de l'élève, réduisant ainsi les lacunes et renforçant le développement ; Plans de cours détaillés pour de nombreux objectifs ; Extension d'activités ; Modèles d'instruction ; Moyens mnémoniques visuels pour certaines règles de grammaire afin de faciliter l'apprentissage des règles ».

source de confusion »[607]. Le choix de cet exemple s'explique par l'adaptation possible de cette séquence en français et nous permet d'introduire le rôle possible du *Signing Exact English*[608] en tant qu'outil pédagogique. La séquence dédiée au morphème « s » en anglais propose des exercices d'application qui permettent aux élèves de comprendre les distinctions entre noms singuliers et noms pluriels. Nous traduisons le premier exercice proposé[609] (dont le modèle visuel est fréquemment utilisé par les enseignants), pour donner à voir l'orientation pédagogique présente tout au long de l'ouvrage et la nécessité de répertorier les différentes pratiques des enseignants afin d'en faire des références pédagogiques organisées :

Activité : Le pluriel des noms avec le morphème -s

Objectif 1 : Distinguer des objets (noms) ou des images en fonction du singulier et du pluriel

Matériel :
Objets (ex : balles, livres, jouets, crayons etc.) et images qui indiquent un objet seul, puis une quantité plus importante de ce même objet. Deux fiches cartonnées, un marqueur.

Déroulement :

1. Montrer aux étudiants un objet (ex : une balle) et leur demander de l'identifier. Montrer ensuite plusieurs balles, les identifier et faire une pile de huit balles. Changer d'endroit. Montrer aux étudiants un livre et leur demander de l'identifier. Montrer ensuite plusieurs livres, les identifier et faire une pile de huit livres. Continuer avec d'autres objets.
2. Rapporter la pile de huit balles devant les élèves. Montrer une balle et demander le nombre de balles présentées. Lorsque les élèves ont répondu « une », écrire ce chiffre sur une fiche cartonnée et l'installer à côté de la balle. Montrer aux étudiants deux balles et demander le nombre de balles présentées. Lorsque les élèves ont répondu « deux », écrire ce chiffre sur une fiche cartonnée et l'installer à côté des deux balles. À présent, prendre le reste des balles disponibles et demander aux élèves le nombre de balles présentées. Les élèves comptent et répondent « cinq ». Au lieu de former une nouvelle catégorie, ajouter les cinq balles à la pile où se trouvent les deux balles précédentes et inscrire « ++ » à côté du chiffre 2 de la fiche cartonnée. Expliquer aux élèves que l'activité se déroule avec deux catégories : UN ou PLUS QUE un. Le nombre d'objets présents dans la catégorie « 2 ++ » n'a pas d'importance. Continuer avec d'autres objets, mais varier le nombre d'objets de la catégorie « 2 ++ » afin que les étudiants comprennent que le pluriel indique « plus que un » et non un nombre spécifique.

[607] Version originale : « The concept of adding a letter ("s") to a word in a sentence can be confusing for DHH students » (ANDERSON DI PERRI, 2010 : 99).
[608] Cf. chapitre 10.4.2.2 : "Adapter le Signing Exact English : créer des « affixes visuels » pour l'accès à l'écriture", p.537.
[609] La version originale de l'exercice est disponible dans le manuel *Bedrock Literacy Curriculum* (2010) en page 100.

Deux objectifs complémentaires progressifs, organisés en activités visuelles et pratiques permettent aux élèves d'appréhender la notion du pluriel des noms avec le morphème -s[610], qui n'est pas « visible » en langue des signes. Ainsi, l'objectif 2 consiste à établir que pour cette activité « +s (pluriel) est uniquement utilisé avec des noms » en anglais. Les verbes utilisant la forme -s à la troisième personne du singulier seront étudiés dans une activité distincte. L'objectif 3 permet aux élèves de travailler le pluriel des noms en contexte (à partir de phrases au singulier) et à l'aide d'images. Dans l'objectif 3, la phrase proposée est « The cat drinks milk » (le chat boit du lait), qui permet aux élèves d'observer que certains noms sont invariables (milk) et que certains verbes utilisent la forme « +s » (drink / drinks) à la troisième personne du singulier. Les enseignants utilisent des images représentant un ou plusieurs chats pour focaliser l'attention des élèves et étudient les noms invariables et les verbes « +s » à la suite de cette activité. Finalement, à l'issue de l'activité, les enseignants inscrivent avec les élèves sur une affiche destinée à être accroché au mur, les différentes règles étudiées à travers les objectifs, qui seront alimentés tout au long de l'année, au fil des activités complémentaires travaillées. Les unités offrent ainsi des leçons adaptées pour l'étude des pronoms (He/She/It), des prépositions (In/On/At), de la morphologie, des structures des phrases, de la négation etc. Chaque unité d'enseignement est organisée selon un modèle similaire, visuel et pratique où les élèves travaillent à partir d'objets, d'images, pour associer ces images aux mots et comprendre la structure de l'anglais. L'ASL n'est pas explicitement mentionnée dans le manuel, mais un manuel associé – The Bilingual Grammar Curriculum[611] – est disponible, qui permet aux enseignants de comparer les structures de la langue des signes et de l'anglais.

Ce manuel a l'avantage d'être utilisable par des enseignants travaillant dans des parcours de scolarisation variés. Les enseignants des classes bilingues peuvent mettre en application très rapidement les activités proposées, de même que les enseignants des classes spécialisées et ceux des classes dites « ordinaires » qui accueillent parfois un seul élève sourd, puisque les AVS présents peuvent accompagner les enfants sur ces activités spécifiques d'accès à la lecture et à l'écriture. Il nous semble qu'une adaptation de ce manuel aux spécificités du français, axé autour d'activités pratiques telles que celle que nous avons présentée dans ce chapitre, pourrait être un support bénéfique pour les enseignants qui accueillent actuellement des élèves sourds dans divers parcours de scolarisation et disent ne pas pouvoir s'appuyer sur

[610] Nous ne présentons pas en détail les objectifs 2 et 3, qui sont disponibles dans le manuel.
[611] http://www.bedrockliteracy.com/the-bilingual-grammar-curriculum.html

des outils pédagogiques existants. Nous proposons néanmoins d'effectuer un aménagement facultatif, en fonction des moyens de communication des élèves et des enseignants. La langue des signes, utilisée par de nombreux enseignants peut être associée à ce manuel grâce au *Bilingual Grammar Curriculum* proposé. Dans l'exemple du morphème -s, que nous avons présenté dans ce chapitre, l'utilisation de la langue des signes ne permet pas aux élèves d'appréhender la règle du pluriel des noms. Nous proposons d'avoir recours, pour certaines unités spécifiques du manuel, à l'utilisation du *Signing Exact English*, un outil pédagogique décrié par certains enseignants que nous avons rencontrés aux États-Unis, mais qui permet pourtant de rendre visibles les morphèmes et qui s'avère selon nous un outil pédagogique extrêmement adapté, lorsqu'utilisé en tant qu'outil et non en tant que langue de communication.

10.4.2.2Adapter le Signing Exact English : créer des « affixes visuels » pour l'accès à l'écriture

Le système Signing Exact English (anglais signé exact), utilisé principalement en contexte éducatif, est une forme augmentée de l'anglais signé, ayant pour objectif « de reproduire le plus fidèlement possible les particularités morpho-syntaxiques de la langue anglaise » (LEPOT-FROMENT, CLEREBAUT, 2004 : 227). Des signes artificiels sont créés, qui ne font pas partie de la langue des signes et représentent « soit des mots (articles, conjonctions, prépositions, etc.), soit des parties de mots de la langue orale (marques d'accord du verbe, du pluriel, du comparatif, etc.) » (*Ibid.*). Il est important de souligner que le SEE est à distinguer de la langue des signes américaine et a pour objectif principal l'accès à la lecture et à l'écriture pour les élèves sourds :

> "SEE has never been intended to take the place of ASL, which is an important part of the Deaf Community. Historically, knowledge of ASL has been important to permit communication within the Deaf Community. Today, it is important for the deaf and hard-of-hearing to know both ASL and English. Students who learn to communicate using SEE gain an understanding of the English language which allows them to effectively read and write English, despite not being able to hear the spoken words"[612].

Différents « principes » du SEE développés dans le manuel de référence nous semblent poser un certain nombre de limites dans l'accès à une communication bilingue ASL et anglais telle

[612] Je traduis : « Le Signing Exact English n'a jamais été conçu pour remplacer l'ASL, qui est une part importante de la communauté des sourds. Historiquement, la connaissance de l'ASL a permis la communication au sein de la communauté Sourde. Aujourd'hui, il est important que les sourds et les malentendants connaissent l'ASL et l'anglais. Les étudiants qui apprennent à communiquer en utilisant le SEE acquièrent une compréhension de la langue anglaise qui leur permet de lire et d'écrire efficacement, même s'ils ne sont pas capables d'entendre les mots prononcés » : https://www.signingexactenglish.com/?pageid=2.

que préconisée par les auteurs. Sans évoquer l'ajout de signes artificiels, la SEE modifie considérablement la structure de la langue des signes pour l'adapter à la structure de l'anglais et propose de globaliser en un signe, les sens parfois multiples d'un mot en anglais. L'ouvrage présente ainsi l'exemple du verbe *run*, considéré comme un « mot basique » (équivalent du *radical* en français), qui possède des sens différents en anglais et en langue des signes : « the boys will *run*. The motor will *run*. Your nose will *run* » (GUSTASON, ZAWOLKOW, 1996 : xiii). Dans ce cas, bien que le sens varie en anglais et en langue des signes, lorsque le son du mot et son épellation sont identiques, le même signe est utilisé pour les trois situations, alors qu'il existe différents signes en langue des signes, adaptés chacun aux sens différents du mot *run*. Cet exemple donne à voir le rôle des signes dans le SEE, qui sont exploités de manière à donner le maximum d'efficacité dans l'accès à l'anglais, mais sont très peu représentatifs de la diversité lexicale de la langue des signes américaine, ce qui nous semble pouvoir alimenter les confusions décrites par certains enseignants. Dans cette même logique d'efficacité, des mots définis comme « composés » sont divisés en plusieurs signes, lorsque le sens du mot n'est pas « perdu » et uniquement dans ce cas. Si le mot *understand* est signé dans sa globalité (signer *under+stand* ferait perdre le sens du mot), le mot *underline* est lui décomposé en deux signes *under+line*, ce qui révèle la visée utilitariste des signes, maniés selon les besoins pédagogiques. Certains enseignants rencontrés aux États-Unis témoignent de la confusion que peut générer selon eux l'utilisation du Signing Exact English, qui n'est pas une langue et n'est pas la langue des signes américaine. Terry est enseignant spécialisé à Sacramento :

> IBW1-599: they [une école en Californie] used SEE sign / Signed Exact English // which was the philosophy of teaching deaf kid / was SEE sign ↓ but researches show that it was ineffective ↓ it's not ASL ↓ so some parents / back in the eighties / early eighties // seventies-eighties / this was very popular ↓ but it kind of faded ↓[613] (IBW, 2016: 13)

Jeff, enseignant spécialisé dans une école de Brooklyn, considère le Signing Exact English comme une confusion supplémentaire pour les élèves. Il maintient la distinction entre langue des signes et anglais, deux langues qu'il utilise par ailleurs dans son enseignement auprès des élèves de sa classe.

[613] Je traduis : « ils [une école en Californie] utilisaient le SEE / Signed Exact English // qui était la philosophie d'enseignement aux enfants sourd / les signes SEE ↓ mais les recherches montrent que c'était inefficace ↓ ce n'est pas de l'ASL ↓ pour certains parents / dans les années quatre-vingt / au début des années quatre-vingt / dans les années soixante-dix quatre-vingt / c'était très populaire ↓ mais ça s'est un peu perdu ↓ ».

E-34: you don't use signing exact English ↑

PS53A: I don't // where I started with teaching // I either spoke or I signed ↓ because they are two separate languages / so the signed exact English thing doesn't really make a lot of sense to me [rires] ↓ it seems that it makes more confusion than benefit [rires] ↓ // yes / I mean / those kind of verbs / you know / they'll pick up a rule and then sometimes use it incorrectly / like / "ok I figured out *–ed* means past tense" / ok ↑ but then you get to words with that doesn't work ↓ *I have* / *I haved* ↑ no that doesn't work [rires] ↓ "oh that's a different word" ↓ those specific ones / they're trying to memorize those ↓[614] (PS53A, 2016: 2)

Si ces arguments dévoilent la place d'outil du SEE et non de langue, et soulignent les difficultés de constance de certaines règles, qui s'accompagnent nécessairement « d'exceptions à la règle », il nous semble que certains aspects du SEE méritent de retenir notre attention dans les possibilités pédagogiques qu'il offre et qui peuvent être adaptées selon nous pour la langue française. Terry évoque les « exceptions à la règle » qui justifieraient de ne pas créer de règles spécifiques, mais il nous semble au contraire important de donner à voir aux élèves (sourds comme entendants) les constances de certaines formes grammaticales, qui peuvent être ensuite relativisées et contextualisées dans le cas des « exceptions à la règle ». Le système SEE permet en ce sens de donner l'image de ces règles et pourrait être adapté afin de constituer un outil extrêmement intéressant pour les enseignants qui utilisent réellement la langue des signes dans leurs enseignements. Si les principes que nous avons présentés concernant les mots « basiques » et « composés » ne sauraient selon nous participer à cette adaptation, nous proposons de nous concentrer sur le principe des mots dits « complexes », qui répertorie les mots composés à partir d'affixes[615] et pourrait permettre d'accompagner l'enseignement en langue des signes de la lecture et de l'écriture du français.

Les « mots complexes » sont des mots « basiques » (girl, talk, run par exemple) avec ajout d'un affixe. Une fois l'ajout effectué, le mot « basique » devient un mot « complexe » (girls, talked, runs). Des signes crées spécifiquement dans ce cadre permettent de rendre visibles les affixes, lorsqu'ils sont distinguables par le son ou l'écriture. Soixante-dix signes ont ainsi été crées pour représenter l'entièreté des affixes de la langue anglaise (LEPOT-FROMENT,

[614] E: vous n'utilisez pas le Signing Exact English ↑
PS53A: non ↓ là où j'ai commencé à enseigner // Je parlais ou je signais ↓ parce que ce sont deux langues séparées / donc le Signing Exact English ne me semble pas très sensé [rires] ↓ ça me semble apporter davantage de confusions que de bénéfices [rires] ↓ // oui / je veux dire / ces espèces de verbes / tu sais / ils vont prendre une règle et puis parfois l'utiliser de manière incorrecte / par exemple / "ok j'ai compris -ais signifie le passé"/ ok ↑ mais alors vous arrivez à des mots avec lesquels ça ne marche pas ↓ / "*je vois*" "*je voirais*" ↑ non ça ne marche pas [rires] ↓"oh c'est un mot différent"↓ ces mots spécifiques / ils essayent de mémoriser ces mots-là ↓

[615] Élément susceptible d'être incorporé à un mot, avant, dans, ou après le radical (préfixe, infixe, suffixe) pour en modifier le sens ou la fonction (REY, 2005 : 133).

CLEREBAUT, 2004 : 227), qui sont répertoriés dans le manuel *Signing Exact English* de Gustason et Zawolkow (1996 : 7). Une adaptation à la langue française nous semble possible, qui pourrait permettre aux enseignants de rendre visibles certaines des régularités concernant notamment la grammaire du français. Le Signing Exact English est destiné principalement à la rééducation auditive et l'accès à la forme vocale de l'anglais, comme en témoigne la directrice de l'école Nortwest School for Hearing Impaired que nous avons rencontrée :

> NSD1-318: we see Signing Exact English as a bridge between what the children can hear with their equipment and what they're trying to say // in English ↓[616] (NSD1, 2016: 7)

Malgré tout, il nous semble offrir des possibilités importantes en terme d'accès à la lecture et à l'écriture, même pour les parcours bilingues où la forme vocale n'est pas utilisée. En effet, de même que le français signé se révèle selon nous un outil pertinent pour accompagner l'accès à la lecture et à l'écriture (en tant qu'étape suivant la comparaison entre langue des signes et français), il nous semble que le SEE devrait pouvoir être proposé comme un outil pédagogique supplémentaire pour aider les enseignants à faire de la langue des signes une « langue-pont ». Ce qui importe à notre sens est de définir très clairement les rôles de chacun de ces outils didactiques, afin que la langue des signes soit présente en tant que langue et non en tant qu'outil pédagogique. Proposer le SEE en tant que moyen de communication principal à l'école (comme c'est le cas à l'école Nortwest School de Seattle)[617], nous semble notamment poser le problème de la différenciation des langues et de l'usage d'un code pédagogique qui n'est pas une langue. Il nous semble important d'apporter aux enseignants qui accueillent des élèves sourds dans leurs classes, différents outils visuels permettant l'accès à la lecture et à l'écriture. La distinction entre ces outils pédagogiques et la langue des signes est fondamentale, car ces outils permettent de faire des liens ponctuels et de rendre visibles les différences entre langue des signes et anglais ou français. C'est par cette distinction entre les outils pédagogiques et la langue d'enseignement que la langue des signes

---

[616] Je traduis : « nous considérons le Signing Exact English comme un pont entre ce que les enfants peuvent entendre avec leur équipement et ce qu'ils essaient de dire // en anglais ↓ ».

[617] À l'école Nortwest School, toute la pédagogie est orientée à travers le Signing Exact English. Les élèves suivent des cours de langue des signes américaine (à partir du collège uniquement), mais doivent utiliser le SEE pour le reste des matières :
NSD1-140: we believe in signing exact English / we train in signing exact English and we supervise our coach in signing exact English ↓ (NSD1, 2016: 4)
NSD1-132: we only sign signing exact English ↓ there's only one time a day that the middle school kids / the older kids get ASL ↓ and that's in a class ↓ they have an ASL class taught by a member of the Deaf community four days a week ↓ and they take it as a class and they're allowed to use it in that class ↓ but as soon as they step out of that class and now it's time for English or something else / then they sign in English ↓ (NSD1, 2016: 3)

pourra à notre sens devenir une « langue-pont » et être valorisée en tant que langue possible d'enseignement pour l'accès à la lecture et à l'écriture, non seulement dans les parcours bilingues, mais plus largement pour tous les enseignants qui travaillent auprès d'élèves sourds. Si l'utilisation exclusive du SEE, en remplacement de la langue des signes nous semble inadapté et problématique pour les élèves sourds, son usage en tant qu'outil d'accompagnement à un enseignement en langue des signes, spécifiquement dans l'accès à la lecture et à l'écriture, mérite selon nous d'être étudié.

Nous proposons des exemples du Signing Exact English, qui pourraient être adaptés à la langue française afin que les enseignants en France puissent en faire usage également, de manière ponctuelle pour l'accès à la lecture et à l'écriture, et non en remplacement de la langue des signes. En français, des signes pourraient ainsi être créés afin de rendre visible certains préfixes et suffixes et donner du sens aux mots : *-a / -an*, signifie *pas*, *sans* en grec et permet la négation de certaines formes telles que *apatride* (qui n'a pas de patrie), ou *anormal* (qui n'est pas normal). Le préfixe *-in* associé à un adjectif qualificatif donne dans certains cas son contraire : *visible / invisible* ; *certain / incertain*. Ces règles pourraient être rendues visuelles par un signe pouvant éventuellement être représenté par la lettre *-a* en dactylologie, paume en bas, qui se retourne paume en haut (l'exemple est adapté de l'affixe *-an* en anglais), et par la lettre *-i* suivant le même mouvement. Dans le cas du préfixe *-in*, variable, des exceptions doivent être apportées par l'enseignant, mais qui ne modifient pas le signe du préfixe que nous avons proposé. Devant un *-l*, le préfixe devient *-il* : *lisible* / *illisible* ; devant un *-m*, *-im* : *mobile* / *immobile*, devant un *-r*, *-ir* : *respectueux* / *irrespectueux*. Le suffixe *-able*, *remarque* / *remarquable* ; *croire* / *croyable* ; *joindre* / *joignable*, possède également un équivalent en anglais (lettre *-a* qui descend, paume vers le bas), et peut être travaillé de manière claire et approfondie en classe par la focalisation sur le signe pédagogique créé *-able*. L'outil pédagogique, que nous intitulons « affixes visuels » pour plus de clarté sur sa place d'outil et non de moyen de communication, ainsi adapté et développé permettrait aux enseignants de focaliser des unités d'enseignement spécifiques sur certaines règles du français, qui ne peuvent être visibles par la simple comparaison entre langue des signes et français. Un autre apport de l'outil « affixes visuels » que nous proposons de développer est qu'il permet selon nous de rendre compréhensible le sens de ces règles, par les significations des affixes et l'étymologie des mots du français expliquée aux élèves.

10.4.2.3Le « book levelling system » pour motiver les élèves

Dans la perspective d'un enseignement de la lecture et de l'écriture, de nombreux enseignants ont témoigné d'un décalage des élèves dans le « bagage lexical » et d'un « niveau de lecture »[618] en deçà de leur classe de scolarisation. Nous rappelons les propos de Marion et Ada :

> MCS-325 : le français / moi j'ai toujours travaillé avec des albums pour la lecture donc je choisis des albums qui ne correspondent pas à ce qui est attendu en CE2 ↓ c'est souvent un niveau un peu plus en dessous / mais quand même qui soit intéressant et suffisamment motivant ↓ (MCS, 2017 : 7)[619]

> LSD1-39: none of them are on their reading level ↓ so / they're six graders and the highest we have is on third grade reading level ↓[620] (LSD1, 2016 : 1)[621]

Afin d'éviter une comparaison dépréciative de la maîtrise de la lecture par leurs élèves, certains enseignants ont recours à des systèmes de hiérarchisation basée sur d'autres critères que le niveau scolaire. Le « book levelling system » est un système de classification du « niveau de vocabulaire » de livres à destination des élèves et des enseignants. La classification par des chiffres permet de supprimer une comparaison en fonction d'un niveau de lecture en deçà duquel les élèves se situent ou en fonction d'un âge supposé de maîtrise de la lecture. Jeff, enseignant spécialisation développe les apports du « book levelling » system dans sa classe :

> PS53A-28: ok / so that's a book levelling system ↓ the kids are given an assessment which gives us a Lexile® number for their reading level ↓ it's based on // words complexity / vocabulary level / complexity of sentence structures / things like that ↓ I guess the variety of different types of sentences that might be in the book ↓ we don't want to be telling our kids that they're reading a first grade level book / because that just don't motivate them reading ↓ this is pretty a standard now in the US / the system of lexile ↓ I think the Fountas and Pinell one / which is another one / is based on letters but it's pretty much the same idea ↓ I think it goes from 200 to // and it goes up to // they read books up to like 1600 or something ↓[622] (PS53A, 2016: 3)

---

[618] Cf. chapitre 10.2.1.2 : "Décalage dans le « bagage lexical » des élèves sourds", p.444 en France, et chapitre 10.3.2.1 : "Le décalage du « niveau de lecture » des élèves sourds", p.504 aux États-Unis.

[619] Cf. chapitre 10.2.1.7 : "« Il n'existe rien » : créer les outils pédagogiques pour les élèves sourds", p.459.

[620] Je traduis : « aucun d'entre eux n'atteint le niveau de lecture équivalent à son âge ↓ donc / ils sont en sixième et le niveau le plus élevé que nous ayons correspond à un niveau de CE2 ↓ ».

[621] Cf. chapitre 10.3.2.1 : "Le décalage du « niveau de lecture » des élèves sourds", p.504.

[622] Je traduis : « c'est un système de lecture par niveau ↓ les enfants reçoivent une évaluation qui nous donne un numéro Lexile® pour leur niveau de lecture ↓ le niveau est basé sur // la complexité des mots / le niveau de vocabulaire / la complexité des structures de phrase / des choses comme ça ↓ la variété des types de phrases qui pourraient être dans le livre aussi je suppose ↓ nous ne voulons pas dire à nos enfants qu'ils lisent un livre de niveau de CP / parce que ça ne les motive pas à lire ↓ c'est devenu une sorte de standard maintenant aux

Des évaluations, élaborées en fonction du classement *Lexile* permettent aux enseignants d'estimer la maîtrise de lecture des élèves, sur des critères de classement de 200L (pour Lexile) à 1600L. Le système « Lexile » fournit aux enseignants un outil d'interprétation décrit comme « non prescriptif » afin de mesurer l'évolution de la maîtrise de la lecture par les élèves. Annick Draghi, directrice de l'école Marlton à Los Angeles utilise également le système de classification pour la lecture, à travers le programme Achieve 3000®, organisé selon le système Lexile. Son témoignage révèle les limites de ce système d'évaluation, qui s'il n'est pas basé sur une classification selon l'âge supposé de maîtrise dans la lecture d'un livre ou le niveau scolaire, constitue quand même un moyen de comparaison et peut avoir une valeur dépréciative lorsqu'Annick explique que les enseignants choisissent « les niveaux plus bas » pour leurs élèves.

> MSD1-6: Achive3000 ↓ it's a reading program and it starts in The Lexile / do you know what the Lexile is ↑ Lexile is the comprehension and the ability to decode / so decoding and understanding ↓ and it's given in number / and the numbers start at like 15 and go to two thousand or twenty-two hundred ↓ to read a newspaper you need like twelve hundred ↓ our students are at like one fifty to three fifty / some are fifty all the way down to practically zero ↓ so what they do is that they have different information or text at different lexiles / so they have I think nine different lexiles so the teachers can choose but all of the teachers here are choosing the very lowest because that's where the students are ↓ but it allows them to build their vocabulary at their own piece so the student is independent in working on the program ↓[623] (RCM, 2015: 1)

Malgré tout, la séparation de la maîtrise de la lecture en fonction de l'âge ou du niveau scolaire nous semble pouvoir justifier l'utilisation d'un tel outil, qui peut être adapté à tous les livres utilisés par les enseignants. Certains livres déjà « classés » sont disponibles, mais les enseignants peuvent également choisir d'évaluer un ouvrage à travers un algorithme[624] qui mesure la complexité d'un texte (longueur des phrases, vocabulaire utilisé notamment). Les concepteurs mettent en garde contre la possibilité d'utiliser cet outil d'analyse des ouvrages

---

États-Unis / le système Lexile ↓ je pense que Fountas et Pinell / qui en est un autre / est basé sur des lettres / mais c'est à peu près la même idée ↓ je pense que ça commence à 200 // et ça monte à // ils lisent des livres de niveau 1600 et quelques ↓ ».

[623] Achive3000 ↓ c'est un programme de lecture issu du Lexile / vous savez ce qu'est le Lexile ↑ c'est la compréhension et la capacité de décoder / décoder et comprendre ↓ et cette habileté est traduite en nombre / les nombres commencent à quinze et vont jusqu'à deux-mille ou deux-mille deux-cents ↓ pour lire un journal / vous avez besoin d'atteindre mille deux-cents ↓ nos étudiants atteignent environ cent cinquante et jusqu'à trois-cent cinquante / certains sont à cinquante et ça descend jusqu'à pratiquement zéro ↓ alors ce qu'ils font c'est qu'ils ont des informations différentes ou des texte de niveaux Lexile différents / je pense qu'ils ont neuf Lexiles différents pour que les enseignants puissent choisir / mais tous les enseignants ici choisissent le niveau le plus bas parce que c'est le niveau auquel les étudiants sont ↓ mais ça leur permet de construire leur propre vocabulaire de manière à ce que l'étudiant travaille de façon indépendante sur le programme ↓

[624] The Lexile Analyzer® utilise un algorithme qui mesure la complexité d'un texte par l'étude de ses caractéristiques lexicales et syntaxiques.

pour certaines formes d'écrits spécifiques tels que la poésie, les recettes de cuisine ou les textes de chansons, dont la forme ne peut permettre de les inclure dans le classement Lexile, ce qui n'empêche évidemment pas les enseignants de travailler la poésie sans recours au classement. Le système de classification Fountas & Pinell[625], similaire au système Lexile a été adapté à la langue française et comporte des niveaux de lecture en fonction des lettres A à Z+, les premières lettres de l'alphabet représentant les niveaux considérés comme étant les plus « faibles ». Si l'idée d'une classification différente de celle actuellement basée sur l'âge ou le niveau scolaire nous semble intéressante, le classement proposé, et surtout l'analyse automatique effectuée pour catégoriser les ouvrages nous semble limitée à une compréhension littérale des ouvrages. Les niveaux de lecture devraient selon nous pouvoir intégrer d'autres critères (difficilement automatisables) ne prenant aucunement en compte le niveau de compréhension des inférences par les élèves et les implicites par exemple, qui ne sont pas analysables par les systèmes proposés actuellement, mais qui pourraient être associés par les enseignants à une première classification automatique.

Les différentes pistes que nous avons proposées ont eu pour objectif d'ouvrir une réflexion sur la création de supports pédagogiques, pouvant être envisagée pour les enseignants accueillant des élèves sourds dans leurs classes en France. Nous précisons néanmoins que la méthode pédagogique la plus efficace selon nous, est celle qui s'adapte au parcours de communication des élèves dans leur famille. Ainsi, aucune méthode particulière ne saurait être privilégiée pour l'ensemble des élèves sourds, malgré des discours prônant parfois une exclusivité indispensable de la langue des signes en tant que langue « naturelle » de référence pour les sourds. Le rôle des institutions scolaires est de pouvoir permettre aux élèves d'entamer une scolarité en accord avec leur langue de référence familiale, qui permet la communication avec leurs parents et familles. Malgré tout, quel que soit le choix de communication des familles, une exposition à la langue des signes nous semble importante (variable en fonction des parcours de scolarisation), qui permet aux élèves d'appréhender différentes manières d'être sourd, de découvrir la langue des signes en tant que langue de communication, et de faciliter l'accès aux enseignements à travers les pédagogies du contact de langue (CASTELLOTTI, 2000 ; MOORE, 2001) et de comparaison des langues (AUGER, 2004) que nous avons développées tout au long de ce chapitre à travers les entretiens menés auprès des enseignants. Les analyses des entretiens menés auprès des enseignants en France et

[625] http://www.fountasandpinnell.com

États-Unis nous amènent finalement à spécifier que dans la mise en place d'une pédagogie bilingue et multimodale, l'utilisation de la langue des signes doit pouvoir être distinguée des outils d'appui à la communication dans les enseignements, afin que les élèves prennent conscience de sa place de langue et non d'outil d'aide à la communication et qu'ils puissent par la suite décider des orientations linguistiques qu'ils souhaitent poursuivre dans leur parcours de communication, ayant été sensibilisés à la diversité des langues dans leur scolarisation. Nous partageons ainsi les conclusions des études portant sur la multimodalité et le bilinguisme dans la scolarisation des élèves sourds en France (MUGNIER, 2006 ; ÉSTÈVE, 2011, BOUVET, 2004), que nous pensons pouvoir être complémentaires, mais insistons sur la nécessité de donner à voir aux élèves la distinction entre pratiques linguistiques en tant qu'expression au moyen de la langue – la langue des signes et le français sont des langues – et pratiques langagières, construites sur le verbal et le non verbal (MILLET, ÉSTÈVE, 2010) – la LPC, le français signé, le signing exact english sont des outils permettant l'accès à la langue. Cette distinction permet d'envisager des situations d'interlangues (SELINKER, 1972 ; DABÈNE, 1994 ; AUGER, 2004) décrites comme des entre-deux langues et devant être didactisées, afin de rappeler leur caractère temporaire et leur rôle dans l'accès à la langue pour les enfants sourds et plus tard aux enseignements.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Depuis les années soixante-dix et l'émergence du mouvement du Réveil Sourd en France (MOTTEZ, 1976 ; DELAPORTE, 2000), les travaux menés en sociolinguistique ont largement contribué à révéler une minorisation (BLANCHET, 2005 ; BOYER, 2017) de la communauté Sourde (LANE, 1979 ; MOTTEZ, 1976 ; BÉDOIN, 2018) et à valoriser l'existence de cette communauté à travers la revendication d'une identité, d'une culture et d'une langue propre. Le développement des recherches en linguistique (CUXAC, 1983 ; 1993) a également permis de replacer la langue des signes au cœur d'un débat scientifique aboutissant à sa reconnaissance en tant que langue à part entière en 2005[626] en France. Malgré ces évolutions, nous avons vu à quel point l'étude des notions d'identité (BARTH, 1969 ; DEVEREUX, 1972 ; GALLISSOT, 1987 ; CUCHE, 2001 ; POIRIER, 2010) et de culture (PORCHER, 1994 ; BOURDIEU, 1980 ; INBERG, 2006 ; AKKARI, 2016), dans le cadre des discours anthropologiques relatifs à la surdité (WACJMAN, 1998 ; LHÉRICEL, 2006 ; DETHORRE, DUBUISSON, GRIMARD, 2006 ; DELAPORTE, 2010) évacuent la question de l'expérience des parents entendants, qui paradoxalement à leur place privilégiée dans les situations familiales où les enfants sourds naissent – 90 à 95% des parents d'enfants sourds sont entendants (JONES, 1989) – ne sont pas représentés, ou de manière négative (LAVIGNE, 2003), étant parfois considérés comme des freins dans l'accès à la communauté véritable et la langue naturelle de leur enfant (HOLCOMB, 2017). Ce constat révèle les tensions inhérentes à la défense d'une culture et d'une communauté, dont les parents entendants d'enfants sourds sont exclus et nous semble déterminant dans les représentations véhiculées sur la surdité dans la société française.

Sourds, handicap et langue des signes

Nous avons vu comment la notion de handicap, fortement ancrée dans une optique individuelle de réparation d'une déficience avant les années quatre-vingts (ROSSIGNOL, 1999 ; BARRAL, 2007), est, depuis les travaux qui ont amené à la mise en place de la CIH (RAVAUD, 1999) en 1980, puis de la CIF en 2001 (OMS, 2007), de plus en plus marquée par une approche visant le commun et l'accessibilité, notamment à travers l'accent porté sur le « fonctionnement » du corps humain plutôt que sur la déficience. Cette évolution permet la distinction fondamentale entre handicap et déficience, et rend possible un discours engageant les notions de handicap et « Sourd » dans un ensemble, s'opposant toutes deux aux discours

[626] https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647

relevant de la déficience. Dans ce contexte, la notion de handicap semble pouvoir amener à une réflexion autour de la surdité, n'étant pas considérée en tant que défaut, mais en tant que particularité. La scission extrêmement fréquente des termes handicap et « Sourd » dans les discours anthropologiques liés à la surdité empêche la construction d'une réflexion commune et limite les possibilités d'échanges et de partage, qui pourraient pourtant permettre une meilleure prise en compte des apports éventuels de la langue des signes pour les enfants sourds et susciter un désir de rencontre, aujourd'hui encore fragile, entre parents entendants et Sourds (LAVIGNE, 2003 ; LHÉRICEL, 2006 ; DUBUISSON, GRIMARD, 2006).

Les recommandations du Conseil de l'Europe en faveur du plurilinguisme (HÉLOT, 2007 ; COSTE, MOORE, ZARATE, 2009) ont amené à une distinction avec le mythe d'un bilinguisme « parfait », nécessitant une « maîtrise totale » et équivalente dans les deux langues (GROSJEAN, 1984 ; CANUT, 2010). Nous avons vu que cette prise de distance permet de relativiser la difficulté de l'apprentissage de la langue des signes, qui serait alors perçue au regard de ce qu'elle pourrait offrir aux enfants sourds en terme de communication associée au français vocal, et pourrait être apprise par les parents par « paliers », en fonction des besoins de communication adaptés à l'âge de leur enfant (DALLE, 2003).

Parcours de parents entendants et de personnes sourdes

Les réflexions ouvertes par ce travail nous ont amené à questionner le parcours de parents entendants, depuis les premiers « doutes » sur la surdité de leur enfant, jusqu'au diagnostic et à l'annonce d'une surdité par les professionnels. Les témoignages recueillis ont permis de reconsidérer les « choix » des familles dans la communication et dans la scolarisation et d'insister sur la place de l'information et de l'accompagnement pour des parents qui découvrent ce qu'ils décrivent fréquemment dans nos entretiens comme un « nouveau monde ». Ces témoignages ont été confrontés aux expériences de sourds adultes communiquant en langue des signes et/ou à l'oral-vocal et donnent à voir une nuance dans les discours en comparaison avec la littérature scientifique (HOLCOMB, 2016 ; HUVELLE, HAESENNE, 2006), les positionnements apparemment extrêmement divergents des uns et des autres étant finalement généralement complémentaires et soumis à des tensions d'ordre idéologique et des craintes, plutôt qu'à une volonté affirmée d'exclusion des parents entendants par les Sourds et un désintérêt de la part des parents entendants pour la langue des signes et la communauté Sourde. Les entretiens ont ainsi révélé une hiérarchisation de l'information par les professionnels médicaux concernant les modes de communication au moment de l'annonce de la surdité de leur enfant aux parents, qui donne une priorité presque

exclusive à l'implantation cochléaire et l'appareillage, bien que la langue des signes et la multimodalité soient considérées comme possibles et même encouragées par la suite dans les discours des professionnels médico-sociaux et éducatifs. Nous avons vu l'extrême fragilité des parents lors du protocole de dépistage (ZINSCHITZ, 2007 ; MADILLO-BERNARD, 2007 ; SORIANO, 2011), qui aboutit, après différents examens, au diagnostic, puis à l'annonce d'une surdité (SAUSSE, 1996 ; MAGEROTTE, 2006 : 90), et avons étudié l'importance d'un accompagnement et d'une information globale, plutôt qu'une recherche d'implication dans un parcours préétabli par les professionnels et considéré comme « le plus adapté » pour leur enfant (DUBREUIL, 2006 ; VIROLE, 2006 ; 2010). Ces éléments nous ont amené à reconsidérer l'annonce de la surdité et le lieu de l'information, à la lumière de certains témoignages exprimant la violence ressentie au moment d'une annonce parfois décrite comme étant « balancée » et un manque voire une absence d'accompagnement « psychologique » immédiatement après l'annonce (LAVIGNE, 2006 ; ZINSCHITZ, 2007 ; DE COMPIÈGNE, 2014). Un accompagnement est par la suite mis en place par les structures médico-sociales, mais peut prendre plusieurs semaines. Les expériences des parents indiquent la nécessité d'une possibilité d'accompagnement à la suite de l'annonce, devant être dissociée d'un lieu dédié à une information globale sur la diversité des moyens de communication et non plus dépendant des orientations linguistiques de certaines associations et organismes (VIROLE, 2006 ; LHÉRICEL, 2006 ; DELAMOTTE-LEGRAND, SABRIA, 2006).

Les entretiens montrent un intérêt important de la part des parents entendants pour une diversité des pratiques langagières (MILLET, ÉSTÈVE, 2010) au sein de la communication familiale, en association avec le choix majoritaire de l'implantation cochléaire. Cette diversité se concentre néanmoins généralement autour de modalités autres que la langue des signes et se situe dans un bilinguisme avant assimilation (MILLET, 1999) où chaque modalité (signes isolés, LPC, français signé, *etc.*) semble jouer un rôle d'appui à la langue orale-vocale, et se situer à des périodes particulières dans la communication. La faible représentation de la langue des signes dans les choix linguistiques (pourtant généralement multimodaux) des parents entendants avec leur enfant sourd s'explique notamment dans les témoignages par une appréhension liée à l'apprentissage d'une langue jugée « difficile » et dont les codes linguistiques sont « si éloignés » que les parents ne seraient jamais assez « performants » pour pouvoir communiquer avec leur enfant et partager tout ce qu'ils peuvent partager grâce au français vocal et à l'appui éventuel des modalités telles que la LPC ou les signes isolés, qui sont des codes considérés comme étant relativement simples à apprendre. Ces éléments ont été mis en parallèle avec les notions de bilinguisme « parfait » (GROSJEAN, 1984 CANUT,

2010) et relativisés du point de vue d'un plurilinguisme influant de manière positive dans la communication, quelle que soit la maîtrise par les parents et les enfants de la langue des signes ou des pratiques multimodales. Si de nombreux parents découvrent la surdité par la « voie » de la rééducation, la rencontre avec des sourds et la sensibilisation à la langue des signes sont considérées par beaucoup comme une ouverture supplémentaire à la diversité linguistique et culturelle. Malgré tout, un sentiment d'« exclusion » et d' « incompréhension » est parfois exposé par les parents que nous avons rencontrés, qui évoquent pour certains une distance entre les attentes de la communauté Sourde pour leur enfant sourd et leurs souhaits de communication dans la langue qui est la leur. Ces témoignages soulignent ce que nous avons appelé le « paradoxe de la culture Sourde », qui renvoie aux représentations négatives parfois véhiculées par la communauté Sourde à propos de parents entendants qui ne comprendraient pas leur enfant, qui refuseraient son identité et la nécessité de sa participation au sein de la communauté Sourde, de laquelle ces derniers seraient pourtant exclus.

Les personnes sourdes interrogées en France disent comprendre les positionnements des parents entendants sur le choix de l'oral-vocal dans la communication familiale, en accord avec « leur » culture et « leur identité », mais insistent sur la nécessité d'offrir la possibilité d'une communication en langue des signes pour leur enfant sourd, qui permettrait selon eux des échanges plus « riches » (MARSHARCK, 2007 ; BOUVET, 2003), une absence de « frustration » (LEDERBERG, 1993) dans la communication et une ouverture sur les spécificités liées à la culture et l'identité Sourde (GAUCHER, 2010). Une distinction est effectuée par certaines personnes interrogées entre les « Sourds » et les « Sourds extrêmes » pour souligner les positions « radicales » de certains sourds qui véhiculent un discours « ghettoïsant », à propos d'une communauté Sourde fermée sur elle-même et excluant les entendants, donc les parents entendants. Ces discours, bien plus que le choix de l'oral-vocal et de l'implant par certains parents font craindre, selon les personnes interrogées, pour l'avenir de la culture Sourde et de la langue des signes. Plutôt que de restreindre la communauté aux seuls Sourds, les témoignages rendent compte de l'importance d'une ouverture de cette dernière aux entendants, afin de « faire connaître », « informer » et « partager » la langue des signes et la culture Sourde, particulièrement aux parents entendants, malgré les nombreuses réticences formulées à travers le risque d'une « récupération » de la langue. La vigilance développée par certains sourds interrogés à l'encontre d'une communauté qualifiée de « ghettoïsante » et « raciste » envers les entendants, fait émerger une réflexion autour de la notion même de « communauté Sourde », redéfinie par l'une des personnes interrogées en

tant que « communauté des signes », ouvrant la possibilité d'une rencontre avec les entendants.

Scolarisation des élèves sourds et formations des enseignants en France

Le deuxième volet de ce travail de recherche a permis de développer les avancées mises en place par le ministère de l'éducation nationale concernant les principes d'inclusion en milieu dit « ordinaire », et de regroupement des élèves sourds. L'importance d'une cohésion entre les parcours de communication des familles et les choix de scolarisation a été mise en évidence. Les dispositions officielles relatives à la scolarisation des élèves sourds en France donnent à voir une évolution favorable dans la prise en compte de la diversité linguistique par la création des pôles d'enseignements des jeunes sourds en 2017[627], qui offrent la possibilité d'un regroupement des élèves sourds en fonction des moyens de communication de la famille[628]. Néanmoins, la mise en place encourageante des pôles dans chaque académie, de la maternelle au lycée, est associée de manière encore très parcellaire, à un positionnement pédagogique clair en ce qui concerne les parcours bilingues langue des signes française et français. L'étude des textes officiels relatifs aux PEJS a ainsi révélé un manque de développement en ce qui concerne une pédagogie spécifique à destination des élèves sourds, pourtant jugée nécessaire dans les parcours bilingues. Deux modèles sont proposés dans les parcours bilingues des PEJS : le premier est basé sur un enseignement en langue des signes et français écrit, le second sur un enseignement en langue des signes et français oral-vocal et écrit, qui implique la présence d'un co-enseignant ayant acquis une maîtrise équivalent à un niveau B2 du CECRL en langue des signes française. Les spécificités d'un enseignement par la langue des signes, et notamment pour l'accès à l'écrit du français à travers la langue des signes ne sont pas développées dans les textes officiels relatifs à la création des PEJS, si ce n'est une mention précisant : « une pédagogie spécifique (sans méthode phonologique [vocale] pour le parcours bilingue) doit être mise en place au sein du PEJS, quelle que soit l'organisation retenue »[629]. L'adaptation du bulletin officiel n°33 du 4 septembre 2008[630] aux parcours bilingues LSF-français n'a pas permis d'identifier d'orientation pédagogique en ce qui concerne les modalités d'une « didactique du français écrit par la langue des signes » et nous avons avancé dans ce travail, un certain nombre de propositions, tirant partie des travaux

[627] http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=112344
[628] Parcours en langue française ; parcours en langue française avec appui de la LPC ; parcours en langue française avec appui de la LSF ; parcours bilingue.
[629] http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=112344
[630] http://www.education.gouv.fr/pid20516/n-33-du-4-septembre-2008.html

développés en didactique du plurilinguisme (DABÈNE, 1994 ; CASTELLOTTI, 2000 ; MOORE, 2001 ; BLANCHET, 2012 ; RISPAIL, 2017). L'ouverture au plurilinguisme offre des perspectives innovantes quant au regard porté sur les modalités de communication alternatives telles que la LPC ou le français signé, alors perçues comme des supports révélateurs de l'« interlangue » (AUGER, 2004 ; 2007 ; SELINKER, 1972 ; DABÈNE, 1994), qui se manifeste en situation d'apprentissage et témoigne d'« itinéraires individuels d'apprentissage » (RISPAIL, 2017 : 66). Les recherches menées en sociodidactique concernant la pluralité linguistique (LÜDI, 2000 ; MARTINEZ *et alii*, 1995 ; MOORE, 2001 ; BLANCHET, CLERC, RISPAIL, 2014) ont été reliées aux travaux portant sur la didactique intégrée, qui vise à établir des liens entre un nombre limité de langues (ROULET, 1980 ; CANDELIER, 2005 ; KERVRAN, 2014 ; SABATIER, 2008 ; BROHY, 2008 ; GAUVIN, THIBEAULT, 2016), en valorisant notamment les situations d'interlangues, de comparaison et de contacts de langues (WEINREICH, 1953 ; BILLIEZ, RISPAIL, 2003 ; BOYER, 2000, HAMERS, 1997) et en définissant les « erreurs » (PY, 1975 ; MOORE, 1997 ; AUGER, 2007) comme des signes de la construction de la langue et non comme des défauts.

La mise en parallèle des PEJS récemment créés, avec les modèles de scolarisation existant actuellement en France, a révélé la nécessité d'un réaménagement des différents dispositifs, qui dépendent pour certains du ministère des solidarités et de la santé, et pour d'autres du ministère de l'éducation nationale. L'analyse des évolutions de la notion de handicap à travers la CIF vient également questionner le maintien de certains modèles au sein du ministère des solidarités et de la santé, tels que les INJS[631], qui rappelle selon Jean-Yves Le Capitaine[632] un héritage médicalisant et déficitaire de la surdité et souligne un manque d'évolution du point de vue de l'ancrage historique de l'éducation aux élèves sourds. Nous avons étudié la possibilité d'un regroupement des INJS au sein du ministère de l'éducation nationale, qui faciliterait les échanges avec les PEJS et pourrait même permettre d'intégrer certains INJS en tant que pôles d'enseignement. Dans cette même perspective, le développement des modèles Ulis[633] (ministère de l'éducation nationale) et UE[634] (ministère des solidarités et de la santé) a fait apparaître des similitudes et le regroupement des unités d'enseignement et des Ulis en un dispositif unique, dépendant du ministère de l'éducation nationale nous semble aujourd'hui

[631] Institut national des jeunes sourds
[632] http://dcalin.fr/publications/le_capitaine15.html
[633] Unité localisée pour l'inclusion scolaire
[634] Unité d'enseignement

justifié pour permettre de renforcer ces deux modèles, coexistant actuellement. En ce qui concerne les formations des enseignants pour sourds, le développement du CAPEJS (ministère des solidarités et de la santé) et du CAPPEI (ministère de l'Éducation nationale) a au contraire permis d'identifier les spécificités de chacune des formations et la nécessité de leur maintien distinct. Le CAPPEI concerne des enseignants titulaires d'un contrat de l'éducation nationale, le CAPEJS est un diplôme d'État ouvert à toute personne titulaire d'une licence d'enseignement ou d'un équivalent. Le regroupement de la formation CAPEJS au sein du ministère de l'éducation nationale permettrait néanmoins d'inscrire l'ensemble des modèles de scolarisation et de formation des enseignants dans les évolutions actuelles liées à la notion de handicap et de favoriser les orientations en matière d'accessibilité.

Témoignages d'enseignants en France et aux États-Unis

Les entretiens menés auprès d'enseignants en France et aux États-Unis révèlent des positionnements nécessairement hétérogènes en matière de pédagogie « spécifique » pour les élèves sourds, par ailleurs souvent décrite comme peu développée et devant être créée de toutes pièces par ces derniers. Les témoignages ont fait apparaître la nécessité de création d'outils pédagogiques spécifiques à destination des élèves sourds au sein de ces modèles particuliers. Nous soulignons que le choix d'aller à la rencontre d'enseignants de modèles spécialisés et bilingues est lié au constat du développement très limité d'outils pédagogiques plurilingues LSF-français, dans des parcours où la langue des signes et les modalités alternatives sont pourtant utilisées au quotidien par les enseignants : classes bilingues, spécialisées, dans certains cas inclusion en milieu dit « ordinaire ». Les préconisations formulées concernent à ce titre les parcours identifiés comme plurilingues ou pouvant bénéficier du plurilinguisme en classe et n'ont pas pour objectif une globalisation de ces outils pédagogiques dans tous les parcours de scolarisation des élèves sourds, qui pour certains sont exclusivement orientés autour de la langue française et correspondent à un choix des familles, devant selon nous être respecté et encouragé. Des aspects liés à un « désengagement » des parents entendants pour la culture et la langue de leur enfant (différente de la leur et inconnue pour eux) sont visibles dans les discours de certains enseignants et directeurs de *Schools for the d/Deaf* aux États-Unis, qui pointent le supposé désintérêt des parents pour la langue des signes et même pour l'instauration d'une communication avec leur enfant sourd, laissant les professionnels de l'éducation « s'occuper de leur enfant ». Des situations extrêmement paradoxales ont été développées par certains enseignants aux États-Unis, qui témoignent de l'expérience de familles hispanophones dont les parents ne pratiquent ni l'anglais, ni la langue

des signes avec leur enfant, qui, scolarisé en école bilingue ASL-anglais, développe une communication en langue des signes et ne peut échanger avec sa famille. Ces témoignages révèlent l'importance d'une cohésion entre les choix de communication en famille, et les modèles linguistiques de scolarisation. Les travaux de Lahire (2017) sur l'apparente « démission parentale » dans le cadre d'une sociologie de l' « échec scolaire » à l'école primaire (qui ne concerne pas spécifiquement les élèves sourds) ont fourni un parallèle évident avec les témoignages de certains enseignants aux États-Unis et déplacent la problématique des difficultés de la communication en famille, vers des critères autres que le seul « désintérêt » des parents pour la langue des signes.

Les enseignants rencontrés témoignent des difficultés importantes des élèves scolarisés en parcours spécialisés, particulièrement dans l'accès à la lecture et à l'écriture. La notion sociodidactique d' « interlangue » que nous avons développée révèle dans ce cadre son importance au regard des discours récurrents des enseignants sur le « décalage » de certains élèves sourds par rapport aux élèves entendants du même âge, notamment dans l'accès à la lecture et à l'écriture, et pourrait permettre d'appréhender le parcours sociolinguistique des élèves sourds de parents entendants, sans que soit prise pour référence systématique, la norme linguistique (MOREAU, 1997) des enfants entendants de parents entendants. Les entretiens donnent à voir des pratiques plurilingues par les enseignants et les apports de la comparaison entre le français et les signes (selon différentes modalités), notamment pour l'accès à l'écriture et à la lecture. Dans ces deux types de parcours, le regroupement des élèves sourds en classe favorise le développement du plurilinguisme. Au sein des parcours bilingues en effet, la langue des signes est considérée en tant que langue d'enseignement et permet l'accès au français écrit. Pour ce qui concerne les classes spécialisées, les enseignants interrogés décrivent la nécessité d'une adaptation individuelle aux parcours de communication des élèves, et l'importance d'un enseignement visuel, qui s'appuie sur la langue des signes, mais également le français signé, la LPC, les gestes Borel Maisonny par exemple.

En ce qui concerne les parcours bilingues « mixtes » des PEJS (langue des signes et français oral-vocal et écrit) en France, les travaux de Mugnier (2006) et d'Éstève (2011) concernant le plurilinguisme des élèves sourds et la pratique bilingue bimodale en classe amènent à des propositions didactiques innovantes pour une pratique d'enseignement en langue des signes et en français vocal, associée à des pratiques multimodales. De nombreux enseignants aux États-Unis et personnes sourdes interrogées en France mettent en garde contre un usage simultané des langues et des modalités d'appui à la langue (LPC, français signé, Signing Exact English notamment) et préconisent un modèle linguistique où les langues seraient

distinguées physiquement par la présence d'un enseignant sourd (modèle linguistique pour la langue des signes) et d'un enseignant entendant (modèle linguistique pour l'anglais ou le français) (CUMMINS, SWAIN, 2014). Les modalités d'appui seraient absentes, du fait de la multiplication surchargeante qu'elles engendreraient pour les élèves sourds. Les observations de classe bilingues et spécialisées et les entretiens menés auprès d'enseignants faisant usage de la multimodalité et/ou d'un bilinguisme bimodal ont au contraire amené à considérer la multimodalité comme un apport plutôt qu'une surcharge engendrant des confusions dans la scolarisation des élèves sourds (MILLET, ÉSTÈVE, 2009).

Au terme de cette recherche, qui, nous l'espérons, contribuera à nourrir les échanges concernant la situation sociolinguistique particulière des parents entendants d'enfants sourds, nous avons tenté d'apporter une ouverture sur ces trajectoires familiales, encore peu étudiées du point de vue des « choix » de communication et de scolarisation, et rarement mises en relation avec les trajectoires individuelles de personnes sourdes. Nous avons souhaité par ce travail de recherche, souligner la valeur de l'accompagnement et de l'information à la suite de l'annonce d'une surdité à des parents entendants, qui n'ont pour certains, jamais rencontré de personnes sourdes auparavant, et l'importance des rencontres avec des sourds adultes pour le cheminement d'une réflexion à propos des choix de communication par les parents entendants d'enfants sourds, qu'ils soient monolingues, multimodaux et/ou plurilingues. Le volet sociodidactique que nous avons développé a eu pour objectif de situer les différents modèles existants en France et de rendre compte de la nécessité d'un parcours de scolarisation en accord avec les choix de communication des familles. La cohésion entre les choix de communication et les modèles de scolarisation est aujourd'hui rendue possible par la mise en place des PEJS au sein de l'éducation nationale, mais une réflexion approfondie concernant une pédagogie spécifique, particulièrement au sein des parcours bilingues et multimodaux est nécessaire. Ici s'achève notre contribution pour l'émergence d'une rencontre et nous partageons en ce sens les propos de Dubuisson et Grimard pour une « alliance » entre les parents d'enfants sourds et les Sourds : « les ponts sont à construire, les objectifs communs à déterminer, les mythes à détruire, la tolérance à cultiver, mais la route pour y arriver semble parsemée d'obstacles et une alliance entre parents d'enfants sourds et Sourds est donc indispensable pour que ces derniers soient plus aptes à relever les défis du XXIè siècle » (DUBUISSON, GRIMARD, 2006 : 390).

BIBLIOGRAPHIE

ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1997, « Pour une éducation à l'altérité », dans REVUE DES SCIENCES DE L'EDUCATION N°23, pp. 123-132.

ADEN J., GRIMSHAW T., PENZ H., 2010, *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité. Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*, GRAMM-R Études de linguistique française, Peter Lang, Bruxelles, 360 pages.

AIMARD P., 1972, *L'enfant et son langage*, SIMEP, Villeurbanne.

AKKARI A., 2016 (2009), *Introduction aux approches interculturelles en éducation*, Carnets des sciences de l'éducation, Genève, 123 pages.

ANTHONY M. E, 2002, *The role of American Sign Language and « conceptual wholes » in facilitating language, cognition, and literacy*, University of California, Berkeley, 420 pages.

ARMSTRONG M. J., FITZGERALD M. H., 1996, *Culture and disability studies: An anthropological perspective*, Pergamon Press, New York, pp. 247-304.

AUGER N., 2004, *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'Enfants Nouvellement Arrivés (ENA)*, Ressources formations vidéo-multimédia, Série Démarches et Pédagogie, CRCP Languedoc-Roussillon, 30 pages.

AUGER N., 2007, « Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion », dans LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI N°158, pp. 76-83.

BAKER-SHENK C., COKLEY D., 1991a, *American Sign Language: A Teacher's Resource Text on Grammar and Culture*, Gallaudet University Press, Washington D.C., 469 pages.

BAKER-SHENK C., COKLEY D., 1991b, « Transcription Symbols », dans *American Sign Language: A Teacher's Resource Text on Grammar and Culture,* pp 1-29

BALKANY T., HODGES A., GOODMAN K., 1996, "Ethics of cochlear implantation in Young children", dans OTOLARYNGOL HEAD NECK SURGERY N°114, pp. 747-755.

BALLION R., 1982, *Les consommateurs d'école*, Stock, Paris, 310 pages.

BARDIN L., 2013 [1977], *L'analyse de contenu*, Presses Universitaires de France, Paris, 291 pages.

BARRAL C., 2007, « La Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé : un nouveau regard pour les praticiens », dans CONTRASTE N°27, pp. 231-246.

BARRAL C., 2008, « Reconfiguration internationale du handicap et loi du 11 février 2005 », dans LA LETTRE DE L'ENFANCE ET DE L'ADOLESCENCE N° 73, Paris, pp. 95-102.

BARRÉ-DE MINIAC C., BRISSAUD C., RISPAIL M., 2004, *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseigneemnt de la lecture-écriture*, L'harmattan, Paris, 358 pages.

BARRÉ-DE MINIAC C., 2014 [2011], « La littéracie », dans *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Éditions des archives contemporaines, Paris, pp. 263-273.

BARTH F., 1969, « Les groupes ethniques et leurs frontières », dans *Théories de l'ethnicité*, PUF, Paris, pp. 203-249.

BEACCO J.C., CICUREL F., CHISS J.L., VÉRONIQUE D. (éd.), *Les cultures linguistiques et éducatives dans l'enseignement des langues,* PUF, Paris, 276 pages.

BÉDOIN D., 2018, *Sociologie du monde des sourds*, Éditions la Découverte, Paris, 128 pages.

BENOIT H., 2014, *Les impasses actuelles du pédagogique et les enjeux de l'accessibilité face au défi éthique de l'inclusion sociale*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation et psychanalyse, Presses universitaires de Montpellier, 330 pages.

BÉNONY H., 2005, « Se construire avec un handicap. L'au delà du développement : un destin ? » dans NEUROPSYCHIATRIE DE L'ENFANCE ET DE L'ADOLESCENCE N°53, Elsevier Masson, Paris, pp. 407-412.

BENVENUTO A., 2004, « De quoi parlons-nous quand nous parlons de sourds ? », dans LE TELEMAQUE N°25, pp. 73-86.

BENVENUTO A., 2009, *Qu'est-ce qu'un sourd ? De la figure au sujet philosophique*, Thèse de Doctorat en Philosophie, 338 pages.

BENVENUTO A., 2010a, « L'autre Milan 1880 : le congrès international d'otologistes et l'instruction physiologique du sourd-muet selon le docteur Fournié », dans LA NOUVELLE REVUE DE L'ADAPTATION ET DE LA SCOLARISATION N°49, pp.1-8.

BENVENUTO A., 2010b, « Qui sont les sourds ? », dans *Les Sourds : aux origines d'une identité plurielle*, Peter Lang, Bruxelles, pp. 85-116.

BERMAN A., 1995, *Pour une critique des traductions : John Donne*, Gallimard, Paris, 288 pages.

BERNARD A., 1995, *Recherche autour d'un dialogue de sourds* : *Étude et analyse du conflit des représentations que se font les professionnels entendants au sujet des enfants sourds*, Thèse de Doctorat en Psychologie, Paris VII, 590 pages.

BERNARD A., 1998, « Blanche ou l'effet d'écho : une expérience du silence ? », dans PSYCHOLOGIE CLINIQUE NOUVELLE SERIE N°6, L'Harmattan, Paris, pp. 95-104.

BERNARD A., ENCREVÉ F., JEGGLI F., 2007, *L'interprétation en langue des signes. Français / Langue des signes française*, Presses Universitaires de France, Paris, 177 pages.

BESSE H., PORQUIER R., 1991, *Grammaire et didactique des langues*, Hatier, Paris, 286 pages.

BILLIEZ J. (dir.), RISPAIL M., 2003, *Contacts de langues - Modèles, typologies, interventions*, L'Harmattan, Paris, 318 pages.

BLANC P., JARRAUD-VERGNOLLE A., 2009. *Rapport d'information sur le bilan des maisons départementales des personnes handicapées*, Sénat, rapport n°485, 108 pages.

BLANCHE-BENVENISTE C., 1987, *Le français parlé. Transcription et édition.*, Didier Érudition, Paris, 264 pages.

BLANCHE-BENVENISTE C., 1999, « Constitution et exploitation d'un grand corpus », dans REVUE FRANÇAISE DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE N° 1-2, pp. 65-74.

BLANCHET P., MARTINEZ P. (dir.), 2010, *Pratiques innovantes du plurilinguisme. Émergence et prise en compte en situations francophones*, Éditions des archives indépendantes, AUF, Paris, 256 pages.

BLANCHET P., 2012, « La contextualisation entre sociolinguistique et sociodidactique : enjeux théoriques et méthodologiques », dans *Reconfiguration des concepts. Pour une réflexion épistémologique et méthodologique en sociolinguistique et sociodidactique*, SOCLES N°1, pp. 13-20

BLANCHET P., CHARDENNET P., 2014 [2011], *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Éditions des archives contemporaines, Paris, 596 pages.

BLANCHET P., CLERC S., RISPAIL M., 2014, « Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb », dans ELA-REVUE DE DIDACTOLOGIE DES LANGUES-CULTURES N°175, pp. 283-302.

BLANCHET P., BULOT T. (dirs.), 2015, « Modalités d'intégration des perspectives plurilingues en sociolinguistique et sociodidactique », dans CAHIERS INTERNATIONAUX DE SOCIOLINGUISTIQUE, L'Harmattan, Paris, 150 pages.

BLONDEL M., 2009, « Acquisition bilingue LSF-français : L'enfant qui grandit avec deux langues et dans deux modalités », dans ACQUISITION ET INTERACTION EN LANGUE ETRANGERE AILE…LIA N°1, pp. 169-194.

BLOOMAERT J., 2012, « Superdiverse Repertoires and the Individual », dans *Multimodality and Multilingualism: Current Challenges for Educational Studies*, Sense Publishers, Rotterdam, pp. 1-32.

BLOOMFIELD L., 2005 [1935], *Language*, George Allen and Undwin Ltd Publishers, London, 567 pages.

BOURDIEU P., 1966, « L'école conservatrice : les inégalités devant l'école et devant la culture », dans REVUE FRANÇAISE DE SOCIOLOGIE N°7(3), pp. 325-247.

BOUVET D., 1996. *Approche polyphonique d'un récit produit en langue des signes française*. PUL, Lyon, 166 pages.

BOUVET D., 2003 [1982], *La parole de l'enfant sourd. Pour une éducation bilingue de l'enfant sourd*, Presses universitaires de France, Paris, 347 pages.

BOUVET D., 2004, « Le bilinguisme langue vocale et langue des signes, un luxe ou une nécessité ? », dans *Le bilinguisme aujourd'hui et demain*, Actes de la journée d'études et de recherches sur la surdité, Éditions du CTNERHI, Paris, pp. 71-82.

BOYER H., 2000, *Langues en conflit. Études sociolinguistiques*, L'Harmattan, Paris, 274 pages.

BOYER, H., 2017 [1991], *Introduction à la sociolinguistique*, Dunod, Paris, 144 pages.

BRAFFORT A., CHOISIER A., *et alii*., 2001, « Projet LS-COLIN. Quel outil de notation pour quelle analyse de la LS ? », dans RLSF'01, Toulouse, pp.1-13.

BRAS G., 2003, « Bilinguisme et bilingualité chez l'enfant Sourd », dans *Contacts de langues : modèles, typologies, interventions*, L'Harmattan, Paris, 167-176.

BRETEGNIER A., 2009, « Sociolinguistique alter réflexive », dans CAHIERS DE SOCIOLINGUISTIQUE N°14, Presses universitaires de Rennes, Rennes, pp. 27-42.

BRIAND J., BROSSON J.-X., 1837, *Manuel complet de médecine légale*, Société encyclographique des sciences médicales, Bruxelles, 678 pages.

BRIEC J., 2012, *Implant cochléaire et développement du langage chez les jeunes enfants sourds profonds*, Thèse de Doctorat, Presses universitaires de Rennes, 249 pages.

BROHY C., 2008, « Didactique intégrée des langues: évolution et définitions », dans BABYLONIA N°1, pp. 9-11.

BULOT T., BLANCHET P., 2013, *Une introduction à la sociolinguistique (pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde)*, Éditions des archives contemporaines, Paris, 166 pages.

CADORET M., 1998, « L'altérité, d'abord un engagement langagier du corps », dans PSYCHOLOGIE CLINIQUE NOUVELLE SERIE N°6, L'Harmattan, Paris, pp. 25-28.

CAJAL M., 2013, *Surdités, implants cochléaires et impasses relationnelles. Les enfants inouïs*, Érès, Toulouse, 251 pages.

CANDELIER M., 2005, « Cohésion sociale, compétence plurilingue et pluriculturelle : quelles didactiques ? », dans LES LANGUES MODERNES N°4, pp. 35-45.

CANDELIER M., IOANNITOU G., OMER D., VASSEUR M.-T., 2008, *Conscience du plurilinguisme*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 277 pages.

CANGUILHEM G., 1996, *Le normal et le pathologique*, Presses Universitaires de France, Paris, 224 pages.

CANTIN Y., ENCREVÉ F., 2013, « La vision des “vaincus” : écrire l’histoire des sourds hier et aujourd’hui », dans LA NOUVELLE REVUE DE L'ADAPTATION ET DE LA SCOLARISATION N°64, INSHEA, Paris, pp. 29-40.

CANUT C., 2010, *Une langue sans qualité*, Lambert-Lucas, Limoges, 146 pages.

CAPEL R., MONOD D., MÜLLER J.-P., 1997, « De l’usage perverti des tests inférentiels en sciences sociales », dans GENESES, SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES N°26, Belin, Paris, pp. 123-142.

CARAGLIO M., 2017*, Les élèves en situation de handicap*, Presses universitaires de France, Paris, 128 pages.

CASTELLOTTI V., 2000, « Alterner les langues pour construire des savoirs bilingues », dans LE FRANÇAIS DANS LE MONDE. RECHERCHES ET APPLICATIONS, pp. 118-124.

CASTELLOTTI V. (dir.), 2006 [2001], *D’une langue à d’autres. Pratiques et représentations*, Presses universitaires de Rouen, Rouen, 204 pages.

CASTELLOTTI V., MOORE D., 2008, « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d’appropriation », dans *Les cultures linguistiques et éducatives dans l’enseignement des langues*, PUF, Paris, pp. 107-132.

CHAINET-TERRISSE S., JONCQUIÈRES C., *et alii.*, 2011, « La théorie de l’esprit chez les enfants sourds profonds implantés cochléaires », dans DEVELOPPEMENTS N°7, De Boeck Supérieur, Bruxelles, pp. 37-45

CHAPIREAU F., 2001, « La classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé », dans GERONTOLOGIE ET SOCIETE N°99, Paris, pp. 37-56.

CHARLIER B., 2006 « L’évaluation des compétences linguistiques en langue des signes », dans *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l’enfant sourd, Pistes d’évaluation*, Mardaga, Sprimont, pp. 127-149.

CHARROW V., 1975, *A psycholinguistic Analysis of « Deaf English »*, dans SIGN LANGUAGE STUDIES N°7, pp. 139-150.

CHARTIER A.-M., HEBRARD J., 2006 : « Chronique “histoire de l'enseignement”, méthode syllabique et méthode globale : quelques clarifications historiques », LE FRANÇAIS AUJOURD'HUi N° 153, pp. 113-123

CLERC S. (dir.), 2011, CAHIERS DE LINGUSTIQUE N°37, (*Mé)tisser les langues à l’école ? Quels outils, quels curricula et formations pour le développement du plurilinguisme à l’école ?*, EME Éditions, Paris, 226 pages.

CLEREBAUT N., 1990, « La guidance parentale en éducation précoce : Quelle place lui donner ? », BULLETIN D’AUDIOPHONOLOGIE N°3-4, Université de France-Comté, pp. 435-446.

CLERGET J., 2002, *L’enfant et l’écriture*, Érès, Ramonville Saint-Agne, 234 pages.

COMAT I., 2010, « Territoire-réseau et nouveau "pays sourd". Pour une approche géographique de la construction de l'identité sourde contemporaine", dans *Les Sourds : aux origines d'une identité plurielle*, Peter Lang, Bruxelles, pp. 163-190.

CONRAD R., 1979, *The Deaf School Child*, Harper & Row, London, 270 pages.

CONRAD R., 1980, « Let the children choose », dans INTERNATIONAL JOURNAL OF PEDIATRIC OTORHINOLARYNGOLOGY, VOL. 1, N°4, pp. 317-329.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE LA LANGUE FRANÇAISE, 2006, *Langue française et diversité linguistique*, Actes du Séminaire de Bruxelles, Belgique, 30 novembre et 1er décembre 2005, Éditions De Boeck, Bruxelles, 250 pages.

COOK V. (dir.), 2003, « Evidence for Multi-competence », dans LANGUAGE LEARNING N°42, pp. 557-591.

CORDER, S. P. (1971) : « Idiosyncratic dialects and error analysis », dans INTERNATIONAL REVIEW OF APPLIED LINGUISTICS N°9, pp. 147-159.

CORNELIUS G., HORNETT D., (1990), « The play behavior of hearing-impaired kindergarten children », dans AMERICAN ANNALS OF THE DEAF N°135, pp. 316-321.

COSTE D., MOORE D., ZARATE G., 2009, *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour les langues pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Études préparatoires*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 48 pages.

COUËTOUX-JUNGMAN F., WENDLAND J., AIDANE E. *et alii*, 2010, « Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance. Intérêt de la prise en compte du contexte linguistique de l'enfant dans l'évaluation et le soin des difficultés de développement précoce », dans DEVENIR N°22, Médecine et Hygiène, Paris, pp. 293-307.

COURTIN C., HOUDÉ O. (dir.), 1998, *Surdité, langue des signes et développement cognitif*, Thèse de Doctorat en Psychologie, Presses universitaires de Paris 5, 299 pages.

CTNERHI, 1999, « Les enjeux de la classification internationale des handicaps. Actes de la journée d'études du CTNERHI », dans HANDICAP. REVUE DE SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES N°81, 152 pages.

CUCHE D., 2001 [1996], *La notion de culture dans les sciences sociales*, La Découverte, Paris, 123 pages.

CUMMINS, J., 2000, *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*, Multilingual Matters, Clevedon, 309 pages.

CUMMINS J., 2009, « Bilingual and immersion programs », dans *The Handbook of Language Teaching*, Wiley-Blackwell, West Sussex, pp. 161-181.

CUMMINS J., SWAIN M., 2014 [1986], *Bilingualism in Education*, Routledge, London/New York, 254 pages.

CUQ J.-P., GRUCA I., 2002, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 496 pages.

CUXAC C., 1983, *Le langage des sourds,* Payot, Paris, 200 pages.

CUXAC C, 1993, « La langue des signes. Construction d'un objet scientifique » dans PSYCHANALYSTES N°46-47, pp. 97-121.

CUXAC C., 2000, « La langue des signes française. Les voies de l'iconicité », dans FAITS DE LANGUES N° 15-16. Ophrys, Paris, pp. 56-57.

D'HAESE P., 2005, « From Cochlear Implant to Hearing Implant », Conférence présentée dans le cadre de l'International Congress on the Education of the Deaf, ICED, Maastricht, [nombre de pages absent].

DA RAEVE L., BAERT J., *et alii*, 2013, « Changing Schools for the Deaf: Updating the Educational Setting for Our Deaf Children in the 21st Century, a Big Challenge », dans JOURNAL DEAFNESS AND EDUCATION INTERNATIONAL, VOL. 14, N°1, pp. 48-59.

DABÈNE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris, 191 pages.

DABÈNE L., 1996, « Pour une contrastivité revisitée », dans ÉTUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE N°104, pp. 393-400.

DABÈNE L., RISPAIL M., 2008, « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France », dans LA LETTRE DE L'AIRDF N°42, 2008-1, Liège, p. 10-13.

DAGRON J., 1999, « Les Sourds et les Autres », dans *L'expérience du déni*, Maison des sciences de l'Homme, Paris, pp. 83-91.

DAGRON, 2006, « Représentations sociales de la surdité », dans *Psychologie de la surdité,* De Boeck Supérieur, Paris, Bruxelles, pp. 239-252.

DAGRON J., 2008, *Les silencieux*, Presses plurielles, Paris, 288 pages.

DAIGLE D., PARISOT A. M. 2006, *Surdité et Société: Perspectives Psychosociale, Didactique et Linguistique*, Presses de l'université du Québec, Montréal, 195 pages.

DALGALIAN G., 2000, *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*, L'Harmattan, Paris, 169 pages.

DALLE P., 2003, « La place de la langue des signes dans le milieu institutionnel de l'éducation : enjeux, blocages et évolution », dans LANGUE FRANÇAISE N°137, Larousse, Paris, pp. 32-59.

DALLE-NAZÉBI S., LACHANCE N., 2010, « Reconstruction moderne de réseaux de sourds et constructions identitaires » dans *Les Sourds : aux origines d'une identité plurielle*, Peter Lang, Bruxelles, pp. 117-147.

DAUMAN R., 2008, « À propos de l'avis du Comité consultatif national d'éthique sur le dépistage néonatal des enfants sourds », dans ARCHIVES DE PEDIATRIE N°6, Elsevier Masson, Paris, pp. 1039-1041.

DE COMPIÈGNE O., 2014, « Les parents, entre chocs émotionnels et questionnements : l'accompagnement impossible », dans CONTRASTE N°40, Érès, pp. 199-209.

DE COURVILLE R., RÉBULARD M., DANET C., *et alii*., 2010, « Création d'un corpus de traces graphiques de la Langue des Signes française en vue de la constitution d'une écriture », dans CAHIERS DE PRAXEMATIQUE N°54, pp. 87-102.

DE ROBILLARD D. (dir.), 2009, CAHIERS DE SOCIOLINGUISTIQUE N°14, *Réflexivité, herméneutique. Vers un paradigme de recherche ?*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 188 pages.

DELAMOTE-LEGRAND R., 1997, « Une rencontre à bâtir : didactique des langues et de cultures et langues de signes », dans LIDIL N°15, Université Stendhal, Grenoble, pp. 83-101.

DELAMOTTE-LEGRAND R., SABRIA R., 2006 [2001], « L'enfant sourd et ses langues : l'unicité des choix en parcours langagiers pluriels », dans *D'une langue à d'autres. Pratiques et représentations*, Presses universitaires de Rouen, Rouen, pp. 81-109.

DELAPORTE Y., 1998, « Hériter et transmettre dans la pensée sourde », dans PSYCHOLOGIE CLINIQUE NOUVELLE SERIE N°6, L'Harmattan, Paris, pp. 51-62.

DELAPORTE Y., 2002, *Les sourds c'est comme ça*, Édition de la Maison des sciences de l'homme, Paris, 398 pages.

DELAPORTE Y., 2010 [2000], « Être sourd dans un monde entendant: destin, rencontre, transmission et rupture », dans ETHNOLOGIE FRANÇAISE N°3, pp. 389-400.

DELAPORTE Y., 2015, *L'école des sourds. Encyclopédie historique des institutions françaises*, Les éditions du Fox, Les Essard-le-Roi, 441 pages.

DETHORRE M., WACJMAN C. (dirs.), 1998a, PSYCHOLOGIE CLINIQUE NOUVELLE SERIE N°6, *Surdités, tâche aveugle*, L'Harmattan, Paris, 218 pages.

DETHORRE M., WACJMAN C., 1998b, « Présentation » dans PSYCHOLOGIE CLINIQUE NOUVELLE SERIE N°6, L'Harmattan, Paris, pp. 19-21

DEMOLY J., 2006, « La nouvelles politique européenne en faveur du multilinguisme » dans *Langue française et diversité linguistique*, Actes du Séminaire de Bruxelles, Belgique, 30 novembre et 1er décembre 2005, Éditions De Boeck, Bruxelles, pp. 55-59.

DEMONT E., 2003, « Conscience phonologique, conscience syntaxique », dans *Évaluer les troubles de la lecture. Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*, De Boeck, Bruxelles, pp. 195- 208.

DEVEREUX G., 1972, *Ethnopsychanalyse complémentariste*, Flammarion, Nouvelle bibliothèque scientifique, Paris, 282 pages.

DEWAELE J. M., 2003, « Compte rendu - hommage : l'œuvre de L. Selinker », dans LINX REVUE DES LINGUISTES DE L'UNIVERSITE PARIS OUEST NANTERRE LA DEFENSE N°49, pp. 153-159.

DEYRICH M.-C., OLIVÉ S., 2009, « Des passerelles entre les apprentissages », dans *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques*, L'Harmattan, Paris, pp. 59-77.

DI PERRI K., 2013, *The Bedrock Literacy Curriculum*, [nom de l'éditeur absent], New York, 181 pages.

DIRKSEN H., BAUMAN L., STOKOE W., 2006, *Signing the Body Poetic. Essays on American Sign Language Literature*, University of California Press, Berkeley, 292 pages.

DIRKSEN H., BAUMAN L., MURRAY J., 2010, « Deaf studies in the 21st Century : "Deaf-gain" and the Future of Human Diversity », dans *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, Oxford University Press, Oxford, pp. 210-225.

DIRKSEN H., BAUMAN L., MURRAY J., 2014, *Deaf Gain : Raising the Stakes for Human Diversity*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 521 pages.

DORTIER J.-F., 2005, « Quand l'enfant acquiert la "Théorie de l'esprit" », dans SCIENCES HUMAINES N°164, Éditions Sciences humaines, Paris, pp. 49-51.

DRION B., 2006 : « La traversée du miroir », dans *Éthique et implant cochléaire. Que faut-il réparer ?*, Presses universitaires de Namur, Belgique, pp. 21-35.

DUBOIS J. (dir.), GIACOMO M., GUESPIN L., *et alii*., 1994, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse, Paris, 514 pages.

DUBREUIL B., 2006, « Parentalité et professionnalisme », dans, LA NOUVELLE REVUE DE L'ADAPTATION ET DE LA SCOLARISATION N°34, INSHEA, Paris, pp. 99-106.

DUBUISSON C., BASTIEN M., 1998, « Que peut-on conclure des recherches portant sur la lecture par les sourds ? » dans *Lecture, écriture et surdité*, Les Editions Logiques, Montréal, pp. 73-101.

DUBUISSON C., DAIGLE D. (Eds.), 1998, *Lecture, écriture et surdité*, Les Editions Logiques, Montréal, 365 pages.

DUBUISSON C., 2002, « Difficultés d'écriture et de lecture des mots-outils pour des sourds », dans SYNTAXE ET SEMANTIQUE N°3, Presses universitaires de Caen, Caen, pp. 25-38.

DUBUISSON C., GRIMARD C., 2006, *La surdité vue de près*, Presses de l'université de Québec, Montréal, 345 pages.

DUBUISSON C., GRIMARD C., 2010, « Développement de l'identité sourde : point de vue linguistique », dans *Les Sourds : aux originies d'une identité plurielle*, Peter Lang, Bruxelles, pp. 191-211.

DUMONT A., 1998, *Mémoire et langage, Surdité, dysphasie, dyslexie*, Masson, Paris, 124 pages.

DUMOULIN M., 2000, *Intérêt de l'examen neuropsychologique chez l'enfant sourd*, Colloque de l'ACFOS novembre 2000, Centre de ressources Robert Laplane, Paris, 10 pages.

DUCHESNE L., 2008, *Développement des habiletés linguistiques chez les enfants porteurs d'un implant cochléaire*, Thèse de Doctorat en Sciences biomédicales, option orthophonie, Montréal, 283 pages.

EBERSOLD S., 1997, *L'invention du handicap. La normalisation de l'infirme*, éditions du CTNERHI Centre Technique National d'Études et de Recherches sur les Handicaps et les Inadaptations, Evry, 300 pages.

EMILE-BESSE L., 2004, « Le système éducatif américain », dans REPERES N°35, pp. 137-145.

ENCREVÉ F., 2008, « Réflexions sur le congrès de Milan et ses conséquences sur la langue des signes française à la fin du xixe siècle », dans LE MOUVEMENT SOCIAL N° 223, La Découverte, Paris, pp. 83-98.

ESTÈVE I., 2011, *Approche bilingue et multimodale de l'oralité chez l'enfant sourd. Outils d'analyse, socialisation, développement*, Thèse de Doctorat en Sciences du Langage, Presses universitaires de Grenoble, 505 pages.

ERTING C. J., 1982, *Deafness Communication, and social identity: An anthropological Analysis if Interaction Among Parents, Teachers, and Deaf Children in a Preschool*, Thèse de doctorat, The American University, Washington D.C., 591 pages.

ERTING C. J., 1987, « Cultural conflict in a school for deaf children », dans HIGGINS P. C., NASH J. E., *Understanding Deafness Socially*, Charles C., Thomas, Springfield, pp. 123-150.

EUGÈNE C., 1993, « Votre enfant est sourd ! », dans PSYCHANALYSTES N°46-47, pp. 157-163.

EUGENE, C., 2004, « Une autre langue dans la famille », dans *Le bilinguisme aujourd'hui et demain*, CTNERHI-Cers., Paris, pp. 119-137.

EUSTACHE F., FAURE S., 1996, *Manuel de neuropsychologie*, Dunod, Paris, 210 pages.

FARGES N., 1998, « De l'infans à l'enfant sourd : la potentialité psychotique », dans PSYCHOLOGIE CLINIQUE NOUVELLE SERIE N°6, L'Harmattan, Paris, pp. 63-79.

FARGES N., 2012, « Ouï-dire, ouï-sens. Implant cochléaire et surdités », dans LE CARNET PSY N°159, Éditions Cazaubon, Paris, pp. 41-43.

FASSIN D., HAURAY B. (dirs.), 2010, *Santé publique. L'état des savoirs*, La découverte, Paris, 536 pages.

FIGUERAS B., EDWARDS L., LANGDON D., 2008, "Executive function and language in deaf children", dans JOURNAL OF DEAF STUDIES AND DEAF EDUCATION N°13, Oxford University Press, pp. 362-377.

FORLOT G. (dir.), 2009, *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques*, L'Harmattan, Paris, 256 pages.

FOUCAULT M., 1975, *Surveiller et Punir. Naissance de la prison*, Gallimard, Paris, 360 pages.

FOUCAULT M., 1999, *Les anormaux. Cours au Collège de France, 1974-1975*, Éditions du Seuil, Paris, 356 pages.

FOUGEYROLLAS P., 2010, *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*, Presses de l'université de Laval, Laval, Québec, 315 pages.

FREI H., 2011 [1929], *La grammaire des fautes*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 400 pages.

FRUCHTER A., WILBUR R., FRASER B., 1984, « Comprehension of idioms by hearing-impaired students », dans VOLTA REVIEW N°86, pp. 7-18.

GADET F., VARRO G., « Le scandale du bilinguisme », dans LANGAGE ET SOCIETE N°116, Maison des sciences de l'homme, Paris, pp. 6-28.

GALKOWSKI T., 1994, *Développement et éducation des enfants sourds et malentendants*, Le fil rouge, PUF, Paris, 202 pages

GALLAUDET E., 1988, *The life of Thomas Hopkins Gallaudet*, Holt, New-York

GALLISSOT R., 1987, « Sous l'identité, le procès d'identification », dans L'HOMME ET LA SOCIETE N°83, L'Harmattan, Paris, pp. 12-27.

GARCIA B., DERYCKE M., 2010, « Sourds et langues des signes. Norme et variation », dans LANGAGE ET SOCIETE N°131, Édition de la Maison des Sciences de l'Homme, Paris, pp. 5-17.

GAUCHER C., 2010, « Introduction » dans *Les Sourds : aux origines d'une identité plurielle*, Peter Lang, Bruxelles, pp. 17-21.

GAUCHER C., VIBERT S. (dirs.), 2010, *Les Sourds : aux origines d'une identité plurielle*, Peter Lang, Bruxelles, 228 pages.

GAUVIN I., THIBEAULT J., 2016, « Pour une didactique intégrée de l'enseignement de la grammaire en contexte plurilingue québécois : le cas des constructions verbales », dans SCOLAGRAM N°2 - REVUE DE DIDACTIQUE DE LA GRAMMAIRE, Université de Cergy Pontoise, pp. 1-18.

GEERS A. E., NICHOLAS J. G., SEDELEY A. L., 2003 « Language skills of children with early cochlear implantation », dans EAR HEAR N°24, pp. 45-58.

GHESQUIÈRE M., 2016, « L'envers de la broderie. Une pédagogie bilingue francais - langue des signes », dans GLOTTOPOL N°27, pp.95-111.

GIDDENS A., 1987, *La constitution de la société, Presses universitaires de France*, Paris, 474 pages.

GIEZEN M., 2011, *Speech and sign perception in deaf children with cochlear implants*, Thèse de Doctorat, Faculty of Humanities, LOT, Amsterdam, 219 pages.

GINESTE M.-D., LE NY J.-F., [2002] 2005, *Psychologie cognitive du langage*, Dunod, Paris, 169 pages.

GOASMAT G., 2006, « L'intégration sociale des enfants sourds » dans LE JOURNAL DES PSYCHOLOGUES N°236, Martin Média, Paris, pp. 54-59.

GOFFMAN E., 1968, *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Les éditions de Minuit, Paris, 452 pages.

GOFFMAN E., 1975, *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Les éditions de Minuit, Paris, 180 pages.

GOFFMAN E., 1982, *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*, Pantheon Books, New York, 288 pages.

GORI R., 2014, *Faut-il renoncer à la liberté pour être heureux*, Les liens qui libèrent, Paris, 224 pages.

GOROUBEN A., VIROLE B., *et alii.,* 2004, *Le bilinguisme aujourd'hui et demain*, Actes de la journée d'études et de recherches sur la surdité, Éditions du CTNERHI, Paris, 201 pages.

GRÉGOIRE J., PIÉRART B., 2003 [1994], *Évaluer les troubles de la lecture. Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*, De Boeck, Bruxelles, 272 pages.

GROSJEAN F., 1979, « Psycholinguistique et langue des signes », dans LANGAGES N°56, Armand Colin, Paris pp. 35-57.

GROSJEAN F., 1984, « Le bilinguisme: vivre avec deux langues », dans REVUE TRANEL N°7, Institut des Sciences du langage et de la communication, Université de Neuchâtel, pp. 15-41.

GROSJEAN F. 1993. « La personne bilingue et biculturelle dans le monde des entendants et des sourds » dans NOUVELLES PRATIQUES SOCIALES N°6, Université du Québec à Montréal, Montréal, pp. 69-82.

GRUSON P. (dir.), DULONG R. (dir.), 1999, *L'expérience du déni. Bernard Mottez et le monde des sourds en débat*, Maisons des sciences de l'homme, Paris, 309 pages.

GUMPERZ J., 1964, « Linguistic and social interaction in two communities », dans AMERICAN ANTHROPOLOGIST N°2, pp. 37-53.

GUMPERZ J., 1989, *Sociologie de l'interaction*, Les éditions de Minuit, Paris, 185 pages.

GUSTASON G., ZAWOLKOW E., 1996, *Signing Exact English,* Modern Sign Press, Los Alamitos, Californie, 431 pages.

HACKIERE C., CANDEIAS L., « Pratique d'une éducation bilingue en établissement spécialisé », dans EMPAN, N°83, Paris, pp. 109-112.

HAGE C., CHARLIER B., LEYBAERT J., 2006, *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd, Pistes d'évaluation*, Mardaga, Sprimont, 285 pages.

HALPERN C. (dir.), 2016, *Identité(s). L'individu, le groupe, la société*, Éditions Ouvrages de synthèse,

HAMERS J., 1997, « Contacts de langues », dans *Sociolinguistique. Concepts de base*, Mardaga, Lausanne, 215 pages.

HANSEN B., 1980, *Aspects of deafness and total communication in Denmark*, The Center for total communication, Copenhagen, 55 pages.

HARMON A., 2004, « How About Not "Curing" Us, Some Autistics Are Pleading », dans *New York Times*, 20 décembre.

HÉLIAS J., 1990, « Organisation d'une guidance parentale », dans BULLETIN D'AUDIOPHNOLOGIE N°3-4, Université de France-Comté, pp. 447-458.

HÉLOT C., 2007, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, L'Harmattan, Paris, 282 pages.

HERRENBERGER A. (dir.), 1999, *Vers une pédagogie inter-langues. Anglais, allemand, espagnol, portugais*, CRDP d'Alsace, Strasbourg, 179 pages.

HIGGINS P. C., NASH J. E., 1987, *Understanding Deafness Socially*, Charles C., Thomas, Springfield, 196 pages.

HOLCOMB T., 2016, *Introduction à la culture sourde*, Érès, Paris, 451 pages.

HUMPHRIES T., 2008, "Scientific Explanation and Other Performances Actes in the Reorganization of Deaf", dans *Signs and Voices : Deaf Culture, Identity, Language, and Arts*, Gallaudet University Press, Washington D.C, pp. 3-20.

HUVELLE D., HAESENNE T., 2006, « Conséquences et enjeux de la reconnaissance officielle d'une langue : le cas de la langue des signes en communauté française de Belgique », dans *Langue française et diversité linguistique*, Actes du Séminaire de Bruxelles, Belgique, 30 novembre et 1er décembre 2005, Éditions De Boeck, Bruxelles, pp. 195-201.

HYMES D., 1962, « The Ethnography of Speaking », dans *Anthropology and Human Behavior*, Anthropology Society of Washington, Wahington D.C., pp. 13-53.

INGBERG H., 2006, « Ouverture », dans *Langue française et diversité linguistique*, Actes du Séminaire de Bruxelles, Belgique, 30 novembre et 1er décembre 2005, Éditions De Boeck, Bruxelles, pp. 15-17.

JAFFRÉ J. P., 2014, « La litéracie : histoire d'un mot, effet d'un concept », dans *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, L'Harmattan, Paris, pp. 21-41.

JAMET F., 2003, « De la classification internationale du handicap (CIH) à la classification internationale du fonctionnement, de la santé et du handicap (CIF) », dans LA NOUVELLE REVUE DE L'AIS, N°22, INSHEA, Paris, pp. 163-171.

JAVAL E., 1887, *Discours prononcé à la distribution des prix, le 8 Août 1887 par M. Léopold Ernest Javal, directeur de l'établissement*, Année scolaire 1886-1887, Imprimerie G. Pelluard, Paris, 14 pages.

JOHN C., 2011, « L'implant cochléaire, un entre-deux identitaire », dans EMPAN N°83, Érès, Paris, pp. 113-120.

JOHNSON R. E., LIDELL S. K., ERTING, C. J., 1989, *Unlocking the Curriculum: Principles for Achieving Aces in Deaf Education*, Gallaudet Research Institute, Washington D.C, 35 pages.

JONES E., 1989, « Evaluating the success of deaf parents », dans AMERICAN ANNALS OF THE DEAF, VOL.134, N°5, pp. 312-316.

JOSEPH I., 2002 [1998], *Erving Goffman et la microsociologie*, Presses Universitaires de France, Paris, 126 pages.

JOVER M. (dir.), 2014a, *Psychologie et handicap*, Presses universitaires de Provence, Aix-en-Provence, 199 pages.

JOVER M., 2014b, « Concept de handicap. Définitions, classifications et utilisations », dans *Psychologie et handicap*, Presses universitaires de Provence, Aix-en-Provence, pp. 9-29.

JUTRAS S., DUBUISSON C., LEPAGE G., 2008 [2005], *Perceptions parentales sur le bien-être psychologique des enfants vivant avec des problèmes auditifs*, Bibliothèque nationale du Canada, Québec, 110 pages.

KERBRAT-ORECCHIONI C., 2005, *Le discours en interaction*, Armand Colin, Paris, 365 pages.

KERVRAN M., 2006, *Les langues du monde au quotidien. Cycles 2 & 3*, Scéren-CNDP, Rennes, 144 pages.

KERVRAN M., 2014, « Vers une didactique intégrée des approches plurielles à l'école primaire », dans *Didactique du plurilinguisme,* Presses universitaires de Rennes, pp. 221-226.

KLIMA E. S., BELLUGI U., 1970, *The signs of language,* Harvard University Press, Cambridge, 432 pages.

KRÜGER A. B., THAMIN N., 2016, *Diversité linguistique et culturelle à l'école accueil des élèves et formation des acteurs*, L'Harmattan, Paris, 292 pages.

LADD P., 1985, « Oralism's Final Solution ? », dans BRISTISH DEAF NEWS N°1, pp. 5-6.

LAHIRE B., 2000, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Presses universitaires de Lyon, Lyon, 310 pages.

LAHIRE B., 2006 [2004], *La culture des individus*, La Découverte, Paris, 778 pages.

LAHIRE B., 2017 [1995], *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Gallimard, Paris, 297 pages.

LANE H., 1979, « Histoire chronologique de la répression de la langue des signes en France et aux États-Unis », dans LANGAGES N°56, Larousse, pp. 92-124.

LANE H., 1991, *Quand l'esprit entend*, Éditions Odile Jacob, Paris, 504 pages.

LARSEN-FREEMAN D., LONG M. H., 1991, *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, Longman, London, 416 pages.

LAUWERIER L., DE CHOULY DE LENCLAVE M.-B., BAILLY D., 2003, « Déficience auditive et développement cognitif », dans ARCHIVES DE PEDIATRIE N° 10, Elsevier Masson, Paris, pp. 140-146.

LAVIGNE C., 2003, *Handicap et parentalité. La surdité, le handicap mental et le pangolin*, Éditions du CTNERHI, Paris, 357 pages.

LAVIGNE C., 2006, « Parents entendants d'enfants sourds et professionnels de la surdité : rencontre ou séparation ? », dans LA NOUVELLE REVUE DE L'ADAPTATION ET DE LA SCOLARISATION N° 34, INSHEA, Paris, pp. 9-22.

LAVIGNE C., 2016, « Les parents entendants d'enfants sourds, les sourds, la langue des signes : Rencontre ou choc des cultures ? », dans LA NOUVELLE REVUE DE L'ADAPTATION ET DE LA SCOLARISATION N°75, Paris, pp. 215-242.

LE DRIANT B., VANDROMME L., *et alii.*, 2006, « Dépistage de la surdité néonatale permanente : quelles conséquences sur la mise en place des interactions précoces mère-bébé? », dans NEUROPSYCHIATRIE DE L'ENFANCE ET DE L'ADOLESCENCE N°54, Elsevier Masson, Paris, pp. 315-320.

LE MANER-IDRISSI G., BARBU S., BESCOND G., 2008, « Some aspects of cognitive and social development in children with cochlear implant », dans DEVELOPMENTAL MEDICINE AND CHILD NEUROLOGY N° 50, pp. 793-799.

LEBART L., SALEM A., 1988, *Analyse statistique des données textuelles*, Dunod, Paris, 209 pages.

LECAPITAINE J.-Y., 2004, *Des enfants sourds à l'école ordinaire. L'intégration, des principes aux pratiques pédagogiques*, L'Harmattan, Paris, 281 pages.

LEIGH I., 2008 , « Who am I ? Deaf identity issues » dans *Signs and Voices : Deaf Culture, Identity, Language, and Arts*, Gallaudet University Press, Washington D.C, pp. 21-29.

LEPOT-FROMENT C., 2006 [1996], « Les effets de l'exposition à une langue parlée et signée », dans *L'enfant sourd. Communication et langage*, De Boeck, Bruxelles, pp. 225-276.

LEPOT-FROMENT C., CLEREBAUT N., 2006 [1996], *L'enfant sourd. Communication et langage*, De Boeck, Bruxelles, 672 pages.

LÉVI-STRAUSS C., 1974, [1958], *Anthropologie structurale*, Plon, Paris, 452 pages.

LÉVI-STRAUSS C., 1996, [1973], *Anthropologie structurale deux*, Plon, Paris, 446 pages.

LÉVI-STRAUSS C., 2016 [1952], *Race et histoire*, Denoël, Paris, 127 pages.

LEYBAERT J., ALÉGRIA J., *et alii*, 1994, « Apprendre à lire », dans *Évaluer les troubles de la lecture. Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*, De Boeck, Bruxelles, pp. 147-171.

LEYBAERT J., COLIN C., 2007, « Le rôle des informations visuelles dans le développement du langage de l'enfant sourd muni d'un implant cochléaire », dans ENFANCE N°59, Presses universitaires de France, Paris, pp. 245-253.

LHÉRICEL B., 2006 « Du choix de la langue pour l'enfant sourd » dans *Surdité et Société : Perspectives Psychosociale, Didactique et Linguistique*, Presses de l'université du Québec, Montréal, pp. 27-41.

LIDDELL S. K. 2003, *Grammar, gesture and meaning in American Sign Language*, Cambridge University Press, Cambridge, 400 pages.

LIEURY A., 2005, *Psychologie cognitive*, Dunod, Paris, 161 pages.

LILLO-MARTIN D., 1999, « Modality effects and modularity in language acquisition: The acquisition of American Sign Language », dans, *Handbook of child language acquisition*, Academic Press, San Diego, pp. 531-567.

LINA-GRANADE G., TRUY E., *et alii.*, 2000, « Surdité de l'enfant : un diagnostic précoce est impératif », dans ARCHIVES PEDIATRIQUES N°7, Elsevier Masson, Paris, pp. 991-1000.

LINA-GRANADE G, TRUY E., 2005, « Conduite à tenir devant une surdité de l'enfant », dans EMC-OTO-RHINO-LARYNGOLOGIE N°2, Elsevier Masson, Paris, pp. 290-300.

LINDGREN K., DELUCA D., NAPOLI D.-J., 2008, *Signs and Voices : Deaf Culture, Identity, Language, and Arts*, Gallaudet University Press, Washington D.C, 246 pages.

LLOYD L.L., 1976, *Communication Assessment and Intervention Strategies,* University Park Press, Baltimore, p.61

LONCKE F., QUERTINMONT S., MARTENS K., *et alii.*, « Les jeunes sourds et la pratique de la communication bimodale », dans *L'enfant sourd. Communication et langage*, De Boeck, Bruxelles, pp. 317-346.

LOUNDON N., BUSQUET D., *et alii.,* 2003, « Implant cochléaire chez l'enfant : résultats et perspectives », dans ARCHIVES DE PEDIATRIE N° 10, Elsevier Masson, Paris, pp. 161-163.

LUCAS C., 1996, « Phénomènes de contact dans les communautés sourdes », dans LES CAHIERS SCIENTIFIQUES DE L'ASSOCIATION CANADIENNE FRANÇAISE POUR L'AVANCEMENT DES SCIENCES N°89, pp. 107-116.

LÜDI G., 2000, « Synthèse : construire des répertoires pluriels dans l'interaction », dans NOTIONS EN QUESTIONS. RENCONTRES EN DIDACTIQUE DES LANGUES N°4, ENS Éditions, Lyon, pp. 179-190.

MADILLO-BERNARD M., 2007, « Réflexion autour du dépistage précoce de la surdité au regard de la théorie de l'attachement », dans DIALOGUES N°75, Érès, Paris, pp. 41-48.

MAGEROTTE G., 2006, « Comment accompagner les parents, acteurs du développement de leur enfant », dans LA NOUVELLE REVUE DE L'ADAPATATION ET DE LA SCOLARISATION, N°34, INSHEA, pp. 89-98.

MALEVAL J.-C., 2008, « L'unité de la psychologie a vécu », dans LE NOUVEL ANE N°8, pp. 50-51.

MAINGUENEAU D., 2005, « L'analyse du discours et ses frontières", dans MARGES LINGUISTIQUES N°9, M.L.M.S, Saint Chamas, pp. 64-75.

MARSCHARK M., 2007, *Raising and Educating a Deaf Child*, Oxford University Press, New York, 267 pages.

MARSHARK M., SPENCER P., 2010 [2003], *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, Oxford University Press, New York, 528 pages.

MARSCHARK M., HAUSER P., 2012, *How Deaf Children Learn. What parents and teachers need to know*, Oxford University Press, New York, 156 pages.

MARPEAU L., 2008, « À propos du dépistage néonatal précoce de la surdité profonde », dans GYNECOLOGIE OBSTETRIQUE & FERTILITE N°36, Elsevier Masson, Paris, pp. 711-711.

MARTINEZ P., PEKAREK DOELHER S. (éds.) 1995, NOTIONS EN QUESTIONS. RENCONTRES EN DIDACTIQUE DES LANGUES N°4, *La notion de contact de langues en didactique*, ENS Éditions, Lyon, 219 pages.

MASUR Y., 2007, *Entre le son et l'enfant sourd*, Le Mouret, Suisse, 374 pages.

MAYBERRY R. I., LOCK E., KAZMI H., 2002, « Linguistic Ability and Early Language Exposure », dans NATURE N°417, [nombre de pages absent].

MCILROY G., STORBECK C., 2011, « Development of Deaf identity : An ethnographic study », dans JOURNAL OF DEAF STUDIES AND DEAF EDUCATION N°16, Oxford University Press, pp. 494-511.

MEIER R. P., 1991, « Language acquisition by deaf children », dans AMERICAN SCIENTIST N°79, pp. 60-70.

MESCHONNIC H., 1997, *De la langue française : Essai sur une clarté obscure*, Hachette, Paris, 375 pages.

MEYNARD A., 2010, « Quand une filière de soin fait taire l'enfance sourde », dans LA NOUVELLE REVUE DE LA SCOLARISATION ET DE L'ADAPTATION N°49, INSHEA, Paris, pp. 21-35.

MEYNARD A., 2016, *Des mains pour parler, des yeux pour entendre. La voix et les enfants sourds*, Érès, Paris, 360 pages.

MILLET A. (dir.), 1997, *Langues gestuelles : quels enjeux pour les sourds ?*, dans LIDIL N°15, Université Stendhal, Grenoble, 160 pages.

MILLET A., 1999, *Orthographie et écriture, langage et surdité, système, représentations, variations*, HDR Sciences du Langage, Université Stendhal, Grenoble 3.

MILLET A., 2004, « La langue des signes français (LSF) : une langue iconique et spatiale méconnue », dans CAHIERS DE L'APLIUT, VOL. 13, N°2, pp. 31-44.

MILLET A., ESTÈVE I., 2009, « Contacts de langues et multimodalité chez des locuteurs sourds : concepts et outils méthodologiques pour l'analyse », dans JOURNAL OF LANGUAGE CONTACT N°2, pp. 112-132.

MILLET A., ESTÈVE I., 2010, « Transcrire et annoter la multimodalité : quand les productions des enfants sourds ré-interrogent les outils d'analyse », dans LIDIL, REVUE DE LINGUISTIQUE ET DE DIDACTIQUE DES LANGUES N°42, pp. 9-33.

MITCHELL G. S., 1982, « Can deaf children acquire English? An Evaluation of manually coded English systems in terms of the principles of language acquisition », dans AMERICAN ANNALS OF THE DEAF N°127, pp. 331-336.

MOELLER M. P., LUETKE-STAHLMAN B., 1990, « Parents' use of signing Exact English: A descriptive analysis », dans, JOURNAL OF SPEECH AND HEARING DISORDER N°55, pp. 327-338.

MOLINIÉ M. (éd.), 2006, *Biographies langagières et apprentissage plurilingue*, dans LE FRANÇAIS DANS LE MONDE, RECHERCHES ET APPLICATION N°29, CLE International, Paris, 142 pages.

MONDAIN M., UZIEL A., 2003, « Implantation cochléaire chez l'enfant : bilan, indications », dans ARCHIVES DE PEDIATRIE N° 10 supplément, Elsevier Masson, Paris, pp. 148-163.

MONDAIN M., BLANCHET C., *et alii.*, 2005, « Classification et traitement des surdités de l'enfant », dans EMC OTO-RHINO-LARYNGOLOGIE N°2, Elsvier Masson, Paris, pp. 301-319.

MOODY B., 1998, *la langue des signes. Introduction à l'histoire et à la grammaire de la langue des signes. Entre les mains des sourds. Tome 1 Histoire et Grammaire*, Éditions IVT, Paris, 208 pages.

MOORE D., 1996, « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », dans ACQUISITION ET INTERACTION EN LANGUE ETRANGERE N°7, pp. 95-121.

MOORE D., 2001, « Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? », dans ÉLA. ÉTUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE N°121, Klincksieck, pp. 71-78.

MOORE D., 2006, *Plurilinguisme et école*, Didier, Paris, 320 pages.

MOORES D., MAESTAS J., 1982, « Communication totale », dans *Troubles du langage. Diagnostic et rééducation*, Pierre Mardaga, Liège, pp. 238-264.

MOORES D. MEADOW-ORLANS K. P. (éds.), 1990, *Education and developmental aspects of deafness*, Gallaudet University Press, Washington D.C., 451 pages.

MOORES, D., SWEET C., 1990, « Factors predictive of school achievement », dans *Education and developmental aspects of deafness*, Gallaudet University Press, Washington D.C., pp. 154-201.

MOREAU M.-L. (éd.), 1997, Sociolinguistique. Concepts de base, Mardaga, Bruxelles, 321 pages.

MORROW-LETTRE C., 1982, « Surdités et langage oral », dans *Troubles du langage. Diagnostic et rééducation*, Pierre Mardaga, Liège, pp. 215-237.

MORVAN J.-S., 2010, *L'énigme du handicap, Traces, trames, trajectoires*, Érès, Paris, 256 pages.

MOTTEZ B., 1976, *À propos d'une langue stigmatisée. La langue des signes*, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Centre d'Étude des Mouvements Sociaux, Paris, 90 pages.

MOTTEZ B., 1981, *La surdité dans la vie de tous les jours*, CTNERHI-PUF, Paris, 210 pages.

MOTTEZ B., 1992, « Les Sourds dans la société française et américaine », dans Actes du colloque franco-américain (16-18 octobre 1991), *Les Sourds dans la société*, Édition franco-américaine, Paris, pp. 36-39.

MOTTEZ B., 2006, *Les sourds existent-ils?,* L'Harmattan, Paris, 388 pages.

MUCCHIELLI R., 2006 (1974), *L'analyse de contenu des documents et des communications*, Les éditions ESF, Paris, 133 pages.

MUGNIER S., 2006, *Surdités, plurilinguisme et École Approches sociolinguistiques et sociodidactiques des bilinguismes d'enfants sourds de CE2*, Thèse de Doctorat en Sciences du langage, Université Stendhal – Grenoble 3, 489 pages.

MUGNIER S., 2016, « Discours d'enseignants sur la diversité linguistique et culturelle en contextes de surdités : questions sur la/les langue(s) à/de l'école et regards sur l'Altérité », dans *Diversité linguistique et culturelle à l'école accueil des élèves et formation des acteurs*, L'Harmattan, Paris, pp. 113-132.

MUGNIER S., ÉSTÈVE I., MILLET A., 2016, « Dynamique du contexte sociolinguistique de la surdité en France : entre changement(s) et circularité », dans GLOTTOPOL N°27, pp. 81-94.

NADEAU M., MACHABÉE D., 1998, « Dans quelles mesures les erreurs des sourds sont comparables à celles des entendants ? », dans *Lecture, écriture et surdité*, Les Editions Logiques, Montréal, pp. 169-194

NEMSER W., 1971, « Approximative systems of foreign language learners », dans INTERNATIONAL REVIEW OF APPLIED LINGUISTICS N°9, pp. 115-123.

NEUROTH-GIMBRONE C., LOGIODICE C. M., 1992, « A Cooperative Bilingual Language Program for Deaf. Adolescents », dans SIGN LANGUAGE STUDIES, VOL.74, Gallaudet University Press, pp. 79-91

NEVE F. X., 1992. « "Phonologie" ou gestématique des langues des signes des sourds : gestèmes, allogestes et neutralisations ? », dans LA LINGUISTIQUE N° 28, pp. 69-93.

NEWKIRK D., 1989, *SignFront Handbook*, Edmark Corp, Washington, 68 pages.

NEWPORT E. L., 1990, « Maturational Constraints on Language Learning », dans COGNITIVE SCIENCE N°14, pp. 11-28.

NIEDERBERGER N., 2004, *Capacités langagières en langue des signes française et en français écrit chez l'enfant sourd bilingue : quelles relations ?*, Thèse de doctorat, Université de Genève, 364 pages.

NIEDERBERGER N., 2007, « Apprentissage de la lecture-écriture chez les enfants sourds », dans ENFANCE N°59, Presses universitaires de France, pp. 254-262.

NIKOLOPOULOS T., DYAR D., ARCHBOLD S., *et alii.,* 2004, « Development of spoken grammar following implantation in prelingually deaf children », dans ARCHIVES OF OTOLARYNGOLY-HEAD AND NECK SURGERY VOL.130 N°5, pp. 629-633.

OMS, 2007, *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé. Version pour les enfants et adolescents*, CTNERHI, Paris, 334 pages.

PADDEN C., RAMSEY C., 1998, « Reading Ability in Signing Deaf Children », dans TOPICS IN LANGUAGE DISORDERS, VOL.18, N°4, PP. 30-46.

PARIS G., 2007, « La langue des signes à l'école : les problèmes de l'interprète », dans ENFANCE N°59, Presses universitaires de France, pp. 263-270.

PAUL P. V., 1998, *Literacy and Deafness: The Development of Reading, Writing, and Literate Thought*, Allyn and Bacon, Boston, 358 pages.

PAUGAM S. (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*, Presses universitaires de France, Paris, 128 pages.

PERRENOUD P., 1984, *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*, Droz, Genève, 326 pages.

PERRIER G., 2013, « Mettre l'usager au cœur du dispositif ? », dans TERRAIN ET TRAVAUX N°23, ENS Paris-Saclay, Paris, pp. 93-112.

PIÉRART B., GRÉGOIRE J. (dirs.), 1994*, Évaluer les troubles de la lecture: Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*, De Boeck Supérieur, Bruxelles, 274 pages.

PLECY A., 2013, « Quelle voix pour les enfants sourds ? », dans ENFANCES ET PSY N°58, Érès, Paris, pp. 114-124.

POIRIER D., 2010, « Le fil ténu entre l'enculturation et l'essentialisation d'une condition. Le cas de "l'être sourd" » dans *Les Sourds : aux origines d'une identité plurielle*, Peter Lang, Bruxelles, pp. 67-84.

PORQUIER R., 1975, *Analyse d'Erreurs en Français Langue Étrangère. Étude sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*, Thèse de doctorat en linguistique, Université de Paris 8.

POUTIGNAT P., STREIFF-FENART J., 1995, *Théories de l'ethnicité*, PUF, Paris, 270 pages.

PRIEUR J.M., 2006, « Contact de langues et positions subjectives », dans LANGAGE ET SOCIETE, N° 116, pp. 111-118.

PRILLWITZ S., LEVEN R., ZIENERT H., *et alii*, 1989, *HamNoSys Version 2.0. Hamburg Notation System for Sign Languages: An Introductory Guide*, Signum Press, Hamburg, 46 pages.

PRUDENT L. F., TUPIN F., WHARTON S. (éds.), 2005, *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Peter Lang, Berne, 483 pages.

PRUVOST G., « Récit de vie », dans *Les 100 mots de la sociologie*, Presses universitaires de France, Paris, pp. 38-39.

PULL J., 2010, *Intégration et inclusion scolaires, des modèles éducatifs attendus ?*, L'Harmattan, Paris, 283 pages.

PY B., 1975, « À propos de quelques publications récentes sur l'analyse des erreurs », dans BULLETIN CILA VOL. 22, pp. 45-55.

QUIGLEY S. P., MONTANELLI D. S., WILBUR R., 1976, « Some aspects of the verb system in the language of deaf students », dans JOURNAL OF SPEECH AND HEARING RESEARCH N°19, pp. 535-550.

RAVAUD J.-F., 1999, « Modèle individuel, modèle médical, modèle social : la question du sujet », dans HANDICAP. REVUE DE SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES, N°81, pp. 64-75.

RAVAUD J.-F., 2010, « Préface », dans, *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*, Presses de l'université de Laval, Laval, Québec, pp. xvii-xxi.

RAVAUD J.-F., VILLE I., 2010, « Handicap », dans *Santé publique. L'état des savoirs*, La découverte, Paris, pp. 209-222.

REINERT M., 1983, «Une méthode de classification descendante hiérarchique: application à l'analyse lexicale par contexte », dans LES CAHIERS DE L'ANALYSE DES DONNEES N° 2, pp. 187-198.

REINERT M., 1990, « ALCESTE, une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application : Aurélia de Gérard de Nerval », dans BULLETIN DE METHODOLOGIE SOCIOLOGIQUE N°26, pp. 24-54.

REINERT M., 1993, « Les "mondes lexicaux" et leur "logique" à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars », dans LANGAGE ET SOCIETE N°66, Paris, pp. 5-39.

REINERT M., 1999, « Quelques interrogations à propos de l'"objet" d'une analyse de discours de type statistique et de la réponse "Alceste" », dans LANGAGE ET SOCIETE N° 90, pp. 57- 70

RELIANCE [nom de l'auteur absent], 2006, « Aspects essentiels de la loi du 11 février 2005, dite loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », dans RELIANCE, VOL. N°22, N°4, Érès, Paris, pp. 81-85.

REY A. (dir.), 2005a, *Dictionnaire culturel en langue française. a-deti*, Le Robert, Paris, 2355 pages.

REY A. (dir.), 2005b, *Dictionnaire culturel en langue française. deto-legu*, Le Robert, Paris, 2396 pages.

REY A. (dir.), 2005c, *Dictionnaire culturel en langue française. Lehm-reaj,* Le Robert, Paris, 2392 pages.

REY A. (dir.), 2005d, *Dictionnaire culturel en langue française*. *Real-z*, Le Robert, Paris, 2083 pages.

RICHARDS J. C., 1971, « A non contrastive approach to error analysis », dans *Error analysis: perspectives on second language acquisition*, Longman, Michigan, pp. 172-188.

RICHARDS J. C., 1974, *Error analysis: perspectives on second language acquisition*, Longman, Michigan, 228 pages.

RISPAIL M. (dir.), 2017, *Abécédaire de sociodidactique. 65 notions et concepts*, Publications de l'Université de Saint-Étienne, Saint-Étienne, 137 pages.

RODDA M., GROVE C., 1987, *Language, Cognition and Deafness*, Lawrence Erlbaum Associated Publishers, New Jersey, 435 pages.

RONDAL J. A. (dir.), BREDART S., BRUYER R., CHIPMAN H., *et alii*., 1982, *Troubles du langage. Diagnostic et rééducation*, Pierre Mardaga, Liège, 525 pages.

ROSENTHAL J. (ed.), 2000, *Handbook of Undergraduate Second Language Education*, Routledge, London, 402 pages.

ROSIER L., 1999, *Le discours rapporté. Histoire, théorie, pratiques*, Duculot, Bruxelles, 325 pages.

ROSSIGNOL C., 1999, « De la pertinence des choix conceptuels adoptés dans la CIH-2 : question de définition ? », dans HANDICAP. REVUE DE SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES, N°81, pp. 41-50.

ROULET E., 1980, *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Hatier-Credif, Paris, 126 pages.

ROUSSEL P., 1999, « CIH-1 / CIH-2 : rénovation complète ou ravalement de façade ? », dans HANDICAP. REVUE DE SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES, N°81, pp. 7-19.

RIOUX M., 1997, « Disability: the place of judgement in a world of fact », dans JOURNAL OF INTELLECTUAL DISABILITY RESEARCH, N°41, pp. 102-111.

SABATIER C., 2008, « Compétence plurilingue et dynamiques d'appropriation langagière ». dans *La compétence plurilingue : Regards francophones*, Peter Lang, Berne, Suisse, pp. 105-126.

SADEK-KHALIL D., 1997, *L'enfant sourd et la construction de la langue*, Éditions du Papyrus, Montreuil, 159 pages.

SALBREUX R., 2006, « Handicap et psychiatrie », dans JOURNAL FRANÇAIS DE PSYCHIATRIE N°27, Érès, Paris, pp. 38-39.

SANDLER W., LILLO-MARTIN D., 2005, *Sign language and linguistic universals*, Cambridge press, 572 pages.

SANDRÉ M., 2013, *Analyser les discours oraux*, Armand Colin, Paris, 227 pages.

SANFORD KOESTER L., MEADOW-ORLEANS K. P., 1991, « Parenting a deaf child : Stress, strength, and support », dans *Education and developmental aspects of deafness*, Gallaudet University Press, Washington D.C., pp. 299-320.

SAUSSE S. K., 1996, *Le miroir brisé. L'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste*, Calmann-Lévy, Paris, 201 pages.

SCAMBLER S., 2013, « Cochlear Implants and Identity Politics: A Parent's Perspective », dans MEDICAL SOCIOLOGY ONLINE VOL 7 N°1, London, pp. 34-42.

SCHICK B., MARSHARK M., SPENCER P. E., 2005, *Advances in the Sign Language Development of Deaf Children (Perspectives on Deafness)*, Oxford University Press, 412 pages.

SCHLESINGER H., MEADOW K. P., 1975 [1972], *Sound and sign*. *Childhood deafness and mental health*, University of California press, Berkeley, 265 pages.

SCHLESINGER H., MEADOW K., 1978, « The acquisition of bimodalanguage », dans *Sign language of the deaf*, Academic Press, New-York.

SCHMITT P., 2013, « Sciences sociales, sourds et langue des signes : d'un champ d'expérience-s à un champ d'étude », dans LA NOUVELLE REVUE DE L'ADAPTATION ET DE LA SCOLARISATION N°64, INSHEA, Paris, pp. 15-28.

SCHÖNSTRÖM K., SIMPER-ALLEN P., SVARTHOLM K., 2003, « Assessment of signing skills in school-aged deaf students in Sweden », dans *European Days of deaf Education*, Örebro, pp. 88-95.

SELESKOVITCH D., LEDERER M., 2001, *Interpréter pour traduire*, Didier Érudition, Paris, 480 pages.

SELESKOVITCH D., LEDERER M., 2002, *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*, Didier Érudition, Paris, 388 pages.

SELINKER L., 1972, « Interlanguage », dans INTERNATIONAL REVIEW OF APPLIED LINGUISTICS N°10, pp. 219-231.

SINGLETON J. L., SUPALLA S., LITCHFIELD S., *et alii*., 1998, « From Sign to Word: Considering Modality Constraints in ASL/English Bilingual Education », dans LANGUAGE DISORDERS VOL 18, N° 4, pp. 16-29.

SMITH A., 1998, *Nationalism and modernism : a critical survey of recent theories of nations and nationalism*, Routledge, Londres, 270 pages.

SORIANO V., 2011, « Réflexion sur l'annonce du diagnostic précoce de surdité », dans EMPAN N°83, Érès, Paris, pp. 79-85.

SPENCER L. J., 2012, « Growing Up With a Cochlear Implant: Education, Vocation, and Affiliation », dans JOURNAL OF DEAF STUDIES AND EDUCATION N°7, University of Iowa Hospitals and Clinics, pp. 483-498.

STIKER H.-J., 2005 [1982], *Corps infirmes et sociétés. Essais d'anthropologie historique*, Dunod, paris, 253 pages.

STOKOE W. 1960. « Sign Language Structure : An outline of the visual communication systems of the American Deaf », dans STUDIES IN LINGUISTICS, Occasional Paper N° 8. Silver Spring, Linstok Press, pp. 365-390.

STOKOE W., 1980, *Sign Language Structure: an outline of the visual communication systems of the American Deaf* , University of Buffalo, 78 pages.

SUTTON V., 2014 [1995], *Lessons in SignWriting, Textbook and Workbook*, SignWritting Press, La Jolla, 220 pages.

SWISHER M. V., THOMPSON M., 1985, « Mothers learning simultaneous communication: The dimension of the task », dans AMERICAN ANNALS OF THE DEAF N°130, pp. 212-217.

SYMEONIDOU S, 2014, « New policies, old ideas : the question of disability assessment systems and social policy », dans DISABILITY & SOCIETY n°8, pp. 1261-1272.

SZAGUN G., 2001, *Language acquisition in young German-speaking children with cochlear implants: Individual differences and implications for conceptions of a "sensitive phase"*, dans AUDIOLOGY & NEUROOTOLOGY, N°6, pp. 288-297.

TALY V., 2010, « Le jeune enfant sourd implanté cochléaire et l'observation des précurseurs du langage », dans NEUROPSYCHIATRIE DE L'ENFANCE ET DE L'ADOLESCENCE N°58, Elsevier Masson, Paris, pp. 398-404.

TAP P., 2016, « Marquer sa différence (Entretien avec Pierre Tap) », dans *Identité(s). L'individu, le groupe, la société*, Éditions Sciences Humaines, pp. 46-50.

TARTER V. C., 1998, *Language processing in atypical populations*, SAGE publications, London, 352 pages.

TAYLOR B. P., 1974, « Toward a theory of language acquisition », dans LANGUAGE LEARNING VOLUME 24, N°1, University of Michigan, pp. 23-35.

THAMIN N., SIMON D. L., 2009, « Réflexion épistémologique sur la notion de biographie langagières », dans CARNETS D'ATELIERS DE SOCIOLINGUISTIQUE N°4, pp. 1-10.

TIJUS C., 2004, *Introduction à la psychologie cognitive*, Armand Colin, Paris, 215 pages.

TRAVERSO V., 2013 (1958), *L'analyse des conversations*, Armand Colin, Paris, 128 pages.

TREZEK B. J, HANCOCK G. R., 2013, « Implementing instruction in the alphabetic principle within a sign bilingual setting », dans JOURNAL OF DEAF STUDIES AND DEAF EDUCATION VOL.18, N°3, pp. 391– 408.

TRONCY C. (dir.), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*, Presses Universitaires de Rennes, 513 pages.

VALLI C., LUCAS C., 2000 [1992], *Linguistics of American Sign Language. An introduction*, Gallaudet Universitry Press, Washington D.C., 584 pages.

VAN CLEVE J. (ed.), 1987, *Gallaudet Encyclopedia of Deaf People and Deafness 1 A-G*, McGraw-Hill Book Company, New-York, 481 pages.

VANDERSTRAETEN M., 2015, « Définir, c'est exclure : le cas du handicap », dans REVUE INTERDISCIPLINAIRE D'ETUDES JURIDIQUES N°74, pp. 91-108.

VERDELHAN-BOURGADE M., 2007, « Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches », dans PLURILINGUISME ET ENSEIGNEMENT N°28, pp. 5-16.

VIROLE B., BOUNOT A., SANCHEZ J., 2003, « Influence des implantations cochléaires sur le développement socio-affectif de l'enfant sourd », dans HANDICAP N°99, pp. 45-60.

VIROLE B., GOROUBEN A., 2004, « Le bilinguisme précoce chez l'enfant sourd. Définitions, fondements théoriques et perspectives de recherches », dans *Le bilinguisme aujourd'hui et demain.*, Actes de la journée d'études et de recherches sur la surdité, Éditions du CTNERHI, Paris, pp 83-100.

VIROLE B., 2006 [1996], *Psychologie de la surdité*, De Boeck Supérieur, Paris-Bruxelles, 530 pages.

VIROLE B., 2010, « Nouvelles dimensions de l'identité sourde » dans *Les Sourds : aux origines d'une identité plurielle*, Peter Lang, Bruxelles, pp. 149-161.

VONEN A. M., 1996, « Bilingualism and literacy concerinng deafness and deaf-blindness », dans *Proceedings of the International Workshop at Skodalen Resource Centre*, Oslo, pp. 223-228

WALTER H., 1977, *La phonologie du français*, Presses universitaires de France, Paris, 162 pages.

WASS M., LYXELL B., SAHLEN B., *et alii*, 2010, « Reading Strategies and Cognitive Skills in Children with Cochlear Implants », dans ACTA NEUROPSYCHOLOGICA VOL.8, N°2, MedSportPress, Warsaw, Poland, pp. 143-180.

WEINREICH U., 1953, *Languages in contact*, Mouton, New York, La Haye, Paris, 148 pages.

WHEELER A., ARCHBOLD S., GREGORY S., SKIPP A., 2007, « Cochlear implant : the Young people's perspective », dans JOURNAL OF DEAF STUDIES AND DEAF EDUCATION N°10, Oxford University Press, pp. 303-316.

WILBUR R., 1991 [1987], *American Sign Language: Linguistic and applied dimensions*, Singular Publishing Group, New York, 387 pages.

WILBUR R. 2000, « The use of ASL to support the development of English and Literacy », dans JOURNAL OF DEAF STUDIES AND DEAF EDUCCATION VOL. 5 N°1, Purdue University, pp. 81-104.

WILCOX P.P., WILCOX S., 2000, « Teaching American Sign Language in the Undergraduate Programme », dans *Handbook of Undergraduate Second Language Education*, Routledge, London, pp. 120-125.

YOSHINAGA-ITANO C., 2005, *From Sign Language to spoken English: Evidence of a lexical piggyback in the language of deaf children with cochlear implants*. Conference presented at the Symposium on Research in Child Language Disorders, Madison, WI.

ZINSCHITZ E., 2007, « L'annonce d'un handicap : le début d'une histoire », dans *Approche Centrée sur la Personne. Pratique et recherche*, ACP-PR, Paris, pp. 82-93.

SITOGRAPHIE

AC-RENNES, 2016, « Les caractéristiques de l'académie de Rennes » :
http://www.ac-rennes.fr/cid102454/les-caracteristiques-academie-rennes.html
Dernière consultation le 26 avril 2018.

AC-RENNES, 2018, « Élèves en situation de handicap » :
http://www.ac-rennes.fr/cid104272/eleves-situation-handicap.html
Dernière consultation le 26 avril 2018.

ADJECTIF, [non daté] Analyses, Recherches sur les TICES, 2015, « Iramuteq » :
http://www.adjectif.net/spip/spip.php?breve662
Dernière consultation le 26 avril 2018.

ANESM, 2014, « Le repérage, le diagnostic, l'évaluation pluridisciplinaire et l'accompagnement précoce et personnalisé des enfants en centre d'action médico-sociale précoce (Camsp) » :
http://anecamsp.org/wp-content/uploads/anecamsp-anesm-rbpp.pdf
Dernière consultation le 26 avril 2018.

BIAP, 1997, « Classification audiométrique des déficiences auditives» :
https://www.biap.org/en/component/content/article/65-recommendations/ct-2-classification/5-biap-recommendation-021-bis
Dernière consultation le 26 avril 2018.

BOREL-MAISONNY, 2018, « Méthode phonétique et gestuelle de Suzanne Borel-Maisonny » :
http://www.borel-maisonny.fr
Dernière consultation le 26 avril 2018.

CANTIN Y., 2017, « Réflexion sur l'absence de véritable travail de correspondance lexicale entre la LSF et le français » :
https://etusourdes.hypotheses.org/266
Dernière consultation le 26 avril 2018.

CCNE, 1994, « Avis sur l'implant cochléaire chez l'enfant sourd pré-lingual. Rapport n°44 » :
http://www.ccne-ethique.fr/sites/default/files/publications/avis044.pdf
Dernière consultation le 26 avril 2018.

CCNE, 2007, « Ethique et surdité de l'enfant : éléments de réflexion à propos de l'information sur le dépistage systématique néonatal et la prise en charge des enfants sourds. Avis n°103 »
http://www.ccne-ethique.fr/sites/default/files/publications/avis103.pdf
Dernière consultation le 26 avril 2018.

CENTRE EUROPEEN POUR LES LANGUES VIVANTES, 2018, « Les approches plurielles des langues et des cultures » :
http://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx
Dernière consultation le 26 avril 2018.

CNDP, 2008a, « Définition du bilinguisme retenue par les membres du groupe d'experts, désignés par le ministère de l'Éducation nationale » :
http://www.cndp.fr/ressources-lsf/primaire/pdf/definition_du_bilinguisme.pdf
Dernière consultation le 26 avril 2018.

CNDP, 2008b, « Ressources pour faire la classe » :
http://www.cndp.fr/ressources-lsf/primaire/index.html
Dernière consultation le 26 avril 2018.

CNFEDS, 2016, Plaquette de formation, « Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF). Mention Pratique et ingénierie de la formation, parcours enseignement et surdité » :
https://www.univ-smb.fr/fileadmin/cnfeds/Fiche_master_MEEF_CNFEDS_15-16.pdf
Dernière consultation le 26 avril 2018.

CNSA, [non daté], « Mots-clés de l'aide à l'autonomie : Accessibilité » :
http://www.cnsa.fr/documentation/Mots-cles_Accessibilite2011_27-04_BD.pdf
Dernière consultation le 26 avril 2018.

CNSA, 2009, « Rapport du Groupe de travail Frais de transport des personnes en situation de handicap » :
http://anecamsp.org/wp-content/uploads/_telechargements/document-cnsa_rapport_frais_de_transports_.pdf
Dernière consultation le 26 avril 2018.

CNSA, 2013, « Guide des éligibilités pour les décisions prises dans les maisons départementales des personnes handicapées » :
http://www.cnsa.fr/documentation/CNSA-Technique-eligibilites-web-2.pdf
Dernière consultation le 26 avril 2018.

CNTRL, 2012, « Outils et ressources pour un traitement optimisé des langues » :
http://www.cnrtl.fr/definition/cooccurrence
Dernière consultation le 26 avril 2018.

CONGRÈS PÉRIODIQUE INTERNATIONAL D'OTOLOGIE, 1882, « Congrès de Milan de 1880 : Compte-rendu comprenant les procès-verbaux des séances, les mémoires lus ou déposés » :
http://www.biusante.parisdescartes.fr/histoire/medica/resultats/index.php?do=livre&cote=extportmann
Dernière consultation le 26 avril 2018.

CONSEIL DE L'EUROPE, 2014, « Education et langues, Politiques linguistiques » :
https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_FR.asp
Dernière consultation le 26 avril 2018.

CSD, [non daté], « About California School for the d/Deaf » :
http://www.csdeagles.com/apps/pages/index.jsp?uREC_ID=370451&type=d&pREC_ID=833698
Dernière consultation le 26 avril 2018.

CUXAC C., 2014, « Corpus LS-Colin sur plusieurs genres discursifs » :
https://cocoon.huma-num.fr/exist/crdo/meta/crdo-FSL-CUC021_SOUND
Dernière consultation le 26 avril 2018.

CZUBEK T., DI PERRI K. A., 2013, « The Bilingual Grammar Curriculum: ASL and English (Phase 1) »
http://www.bedrockliteracy.com/the-bilingual-grammar-curriculum.html
Dernière consultation le 26 avril 2018.

DI PERRI K. A., 2013a, « Curriculum Components » :
http://www.bedrockliteracy.com/curriculum-components.html
Dernière consultation le 26 avril 2018.

DI PERRI K. A., 2013b, « The Bedrock Literacy Curriculum » :
http://www.bedrockliteracy.com/bedrock-literacy-curriculum.html
Dernière consultation le 26 avril 2018.

DRESS, 2007, « Le handicap auditif en France : apports de l'enquête Handicaps, incapacités, dépendance, 1998-1999 » :
http://www.drees.sante.gouv.fr/le-handicap-auditif-en-france-apports-de-l-enquete-handicaps-incapacites-dependance-1998-1999,4416.html
Dernière consultation le 26 avril 2018.

DRESS, 2014, « Vivre avec des difficultés d'audition. Répercussion sur les activités quotidiennes, l'insertion et la participation sociale » :
http://www.drees.sante.gouv.fr/vivre-avec-des-difficultes-d-audition,11279.html
Dernière consultation le 26 avril 2018.

EDUCATION.GOUV, 2006, Bulletin officiel n°25 du 22 juin 2006 : « Postes à l'Institut national des jeunes sourds (INJS) de Bordeaux, à l'Institut national des jeunes sourds (INJS) de Paris, à l'École nationale supérieure d'ingénieurs de constructions aéronautiques (ENSICA) de Toulouse - rentrée 2006 » :
http://www.education.gouv.fr/bo/2006/25/MENH0601488V.htm
Dernière consultation le 26 avril 2018.

EDUCATION.GOUV, 2008a, Bulletin officiel n° 33 du 4 septembre 2008. Enseignements élémentaire et secondaire, « Conditions de mise en œuvre du programme de la langue des signes française à l'école primaire » :
http://www.education.gouv.fr/cid22246/mene0800665c.html
Dernière consultation le 26 avril 2018.

EDUCATION.GOUV, 2008b, Bulletin officiel n° 33 du 4 septembre 2008. Enseignements élémentaire et secondaire, « Enseignement de la langue des signes française à l'école primaire » :
http://www.education.gouv.fr/cid22247/mene0817503a.html
Dernière consultation le 26 avril 2018.

EDUCATION.GOUV, 2008c, Bulletin officiel n° 33 du 4 septembre 2008, « Organisation générale » :
http://www.education.gouv.fr/pid20516/n-33-du-4-septembre-2008.html
Dernière consultation le 26 avril 2018.

EDUCATION.GOUV, 2014, Rapport, « Les unités d'enseignement dans les établissements médico-sociaux et de santé » :
http://www.education.gouv.fr/cid87905/les-unites-d-enseignement-dans-les-etablissements-medico-sociaux-et-de-sante.html
Dernière consultation le 26 avril 2018.

EDUCATION.GOUV, 2015, Enseignements primaire et secondaire, « Programme d'enseignement de l'école maternelle » :
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940
Dernière consultation le 26 avril 2018.

EDUCATION.GOUV, 2017a, « Au BO du 23 février 2017 : la mise en œuvre du parcours de formation du jeune sourd » :
http://www.education.gouv.fr/cid113437/au-bo-du-23-fevrier-2017-la-mise-en-oeuvre-du-parcours-de-formation-du-jeune-sourd.html
Dernière consultation le 26 avril 2018.

EDUCATION.GOUV, 2017b, Bulletin officiel n° 7 du 16-02-2017, « Annexe 1 : Référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé » :
http://cache.media.education.gouv.fr/file/7/84/0/ensel263_annexe_716840.pdf
Dernière consultation le 26 avril 2018.

EDUCATION.GOUV, 2017c, Enseignements primaire et secondaire, « Enseignement spécialisé. Mise en œuvre du parcours de formation du jeune sourd » :
http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=112344
Dernière consultation le 26 avril 2018.

EDUCATION.GOUV, 2017d, « Les niveaux et les établissements d'enseignement. L'école élémentaire »
http://www.education.gouv.fr/cid213/l-ecole-elementaire-organisation-programme-et-fonctionnement.html
Dernière consultation le 26 avril 2018.

EDUCATION.GOUV, 2017e, « Les niveaux et les établissements d'enseignement. L'école maternelle »
http://www.education.gouv.fr/cid166/l-ecole-maternelle.html
Dernière consultation le 26 avril 2018.

EDUCATION.GOUV, 2017f, Personnels, « Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive et formation professionnelle spécialisée » :
http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=113028
Dernière consultation le 26 avril 2018.

EDUCATION.GOUV, 2017g, Personnels, « Enseignement primaire et secondaire. Missions et activités des personnels chargés de l'accompagnement des élèves en situation de handicap » :
http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=115996
Dernière consultation le 26 avril 2018.

EDUCATION.GOUV, 2017h, Personnels, « Formation continue des enseignants. Modules de formation d'initiative nationale dans le domaine de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés - année scolaire 2017-2018 » :
http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=119109
Dernière consultation le 26 avril 2018.

EDUCATION.GOUV, 2018, « De la maternelle au baccalauréat. La scolarisation des élèves en situation de handicap » :
http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html
Dernière consultation le 26 avril 2018.

EDUSCOL, 2017, « Collège : Cycles et horaires » :
http://eduscol.education.fr/cid101628/cycles-et-horaires.html
Dernière consultation le 26 avril 2018.

EOLE, 2003, « Des animaux en nombre. Le nombre dans le groupe nominal »:
http://eole.irdp.ch/activites_eole/animaux.pdf
Dernière consultation le 26 avril 2018.

FNSF, 2015, « Fédération Nationale des Sourds de France » :
http://www.fnsf.org
Dernière consultation le 26 avril 2018.

FOUNTAS & PINNELL, 2018, « Fountas and Pinnell Literacy. Elevating teacher expertise » :
http://www.fountasandpinnell.com
Dernière consultation le 26 avril 2018.

GALLAUDET UNIVERSITY, [non daté]-a, « History of Gallaudet University » :
http://www.gallaudet.edu/about/history-and-traditions
Dernière consultation le 26 avril 2018.

GALLAUDET UNIVERSITY, [non daté]-b, « Présidents » :
http://www.gallaudet.edu/about/history-and-traditions/présidents
Dernière consultation le 26 avril 2018.

HAEUSLER L., DE LAVAL T., MILLOT C., 2014, « Étude quantitative sur le handicap auditif à partir de l'enquête "Handicap-Santé" », dans SÉRIE ÉTUDES ET RECHERCHES N° 131, Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques :
http://drees.social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/dt131-etudes_et_recherches.pdf
Dernière consultation le 26 avril 2018.

HANDS & VOICES, 2018, « Information about Hands & Voices » :
http://www.handsandvoices.org/about/index.htm
Dernière consultation le 26 avril 2018.

HAS, 2007, « « Évaluation du dépistage néonatal systématique de la surdité permanente bilatérale » :
https://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/evaluation_du_depistage_neonatal_systematique_de_la_surdite_permanente_bilaterale_synthese_et_perspectives.pdf
Dernière consultation le 26 avril 2018.

HAS, 2009, « Surdité de l'enfant : accompagnement des familles et suivi de l'enfant de 0 à 6 ans, hors accompagnement scolaire. Recommandations » :
https://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2010-03/surdite_de_lenfant_-_0_a_6_ans_-_recommandations.pdf
Dernière consultation le 26 avril 2018.

HAS, 2014, « Sortie de maternité après accouchement : conditions et organisation du retour à domicile des mères et de leurs nouveau-nés » :
https://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2014-03/fiche_de_synthese_-_sortie_de_maternite_apres_accouchement.pdf.
Dernière consultation le 26 avril 2018.

ICLI, 2011, « What is See the Sound - Visual Phonics? » :
http://seethesound.org/visual_phonics.html
Dernière consultation le 26 avril 2018.

INFORMATION HANDICAP, 2015, « Les CLIS deviennent ULIS, élèves handicapés mieux intégrés ? » :
https://informations.handicap.fr/art-circulaire-classe-ulis-24-7972.php
Dernière consultation le 26 avril 2018.

INJS, [non daté], « Mise en place d'un dossier unique informatisé de l'élève à l'institut national de jeunes sourds de Paris » :
http://www.injs-paris.fr/sites/www.injs-paris.fr/files/cahierdeschargesdui.pdf
Dernière consultation le 26 avril 2018.

INSEE, 2017, « Le taux de chômage diminue de 0,4 point au premier trimestre 2017 » :
https://www.insee.fr/fr/statistiques/2851776.
Dernière consultation le 26 avril 2018.

INTERNET ARCHIVE, 2012, « Atti del congresso internazionale tenuto in Milano dal 6 all' 11 di settembre 1880 pel miglioramento della sorte dei sordomuti » :
https://archive.org/details/gu_atticongressoi00inte
Dernière consultation le 26 avril 2018.

IRAMUTEQ, 2014, « Documentation » :
http://www.iramuteq.org/documentation/html
Dernière consultation le 26 avril 2018.

LA MONTAGNE, 2014, « Le dépistage de la surdité est systématique depuis 2007 à la maternité du centre hospitalier » :
https://www.lamontagne.fr/aurillac/sante/2014/03/28/le-depistage-de-la-surdite-est-systematique-depuis-2007-a-la-maternite-du-centre-hospitalier_1937733.html#refresh
Dernière consultation le 26 avril 2018.

LAFFLY D., [non daté], « Analyse bivariée de variables qualitatives le test du chi2 »
https://web.univ-pau.fr/RECHERCHE/SET/LAFFLY/docs_laffly/analyse_bivariee.pdf
Dernière consultation le 26 avril 2018.

LE CAPITAINE J-Y., 2017a, « À propos de la circulaire sur le parcours de formation du jeune sourd », dans Psychologie, éducation & enseignement spécialisé :
http://dcalin.fr/publications/le_capitaine15.html
Dernière consultation le 26 avril 2018.

LE CAPITAINE J-Y., 2017b, « Modalités de formation et conditions d'organisation du CAPEJS » dans Psychologie, éducation & enseignement spécialisé :
http://dcalin.fr/textoff/capejs_1987_mod.html
Dernière consultation le 26 avril 2018.

LE CAPITAINE J-Y., 2017c, Psychologie, éducation & enseignement spécialisé :
http://dcalin.fr/formations.html
Dernière consultation le 26 avril 2018.

LEGENT F., 2005, « La naissance de l'Oto-rhino-laryngologie en France » :
http://www.bium.univ-paris5.fr/histmed/medica/orlc.htm
Dernière consultation le 26 avril 2018.

LEGIFRANCE, 2005, « Loi n° 91-73 du 18 janvier 1991 portant dispositions relatives à la santé publique et aux assurances sociales. - Article 33 » :
https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexteArticle.do?cidTexte=JORFTEXT000000535308&idArticle=LEGIARTI000006696487&dateTexte=&categorieLien=cid
Dernière consultation le 26 avril 2018.

LEGIFRANCE, 2007, « Code de l'action sociale et des familles - Article Annexe 2-4 » :
https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006074069&idArticle=LEGIARTI000027037614
Dernière consultation le 26 avril 2018.

LEGIFRANCE, 2008, « Code de l'éducation - Article L112-3 » :
https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000019911145
Dernière consultation le 26 avril 2018.

LEGIFRANCE, 2012, « Arrêté du 23 avril 2012 relatif à l'organisation du dépistage de la surdité permanente néonatale » :
https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2012/4/23/ETSP1210025A/jo
Dernière consultation le 26 avril 2018.

LEGIFRANCE, 2013a, « Code de l'éducation - Article L111-1 » :
https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do;jsessionid=89AFDFF095B258BFDCF489BFE29FDFC6.tplgfr21s_3?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000027682584&dateTexte=20171212&categorieLien=id#LEGIARTI000027682584
Dernière consultation le 26 avril 2018.

LEGIFRANCE, 2013b, « LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République » :
https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id
Dernière consultation le 26 avril 2018.

LEGIFRANCE, 2014, « Arrêté du 3 novembre 2014 relatif au cahier des charges national du programme de dépistage de la surdité permanente néonatale » :
https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029754753
Dernière consultation le 26 avril 2018.

LEGIFRANCE, 2018, « Décret n°86-1151 du 27 octobre 1986 instituant un diplôme d'Etat intitulé Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement des jeunes sourds »
https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006065256
Dernière consultation le 26 avril 2018.

LEGIFRANCE, 2018a, « Loi du 9 avril 1898 concernant les responsabilités dans les accidents du travail » :
https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000692875&categorieLien=cid
Dernière consultation le 26 avril 2018.

LEGIFRANCE, 2018b, « Loi n°57-1223 du 23 novembre 1957 sur le reclassement des travailleurs handicapes » :
https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000880746&categorieLien=cid
Dernière consultation le 26 avril 2018.

LEGIFRANCE, 2018c, « Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées » :
https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000333976
Dernière consultation le 26 avril 2018.

LEGIFRANCE, 2018d, « Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » :
https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647
Dernière consultation le 26 avril 2018.

MARPSAT M., 2010, « La méthode Alceste » dans SOCIOLOGIE (en ligne), VOL. 1, N°1 :
http://journals.openedition.org/sociologie/312
Dernière consultation le 26 avril 2018.

MASSÉ A., [non daté], « Aide à l'utilisation du logiciel R » :
https://sites.google.com/site/rgraphiques/4--stat/test-du-ch2-khi2
Dernière consultation le 26 avril 2018.

MAYER C, 2006, 8e Biennale de l'éducation et de la formation, « Connaître davantage la méthode Feuerstein » :
http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/463.pdf
Dernière consultation le 26 avril 2018.

MDPH, 2017a, « Le portail dédié aux Maisons départementales des personnes handicapées » :
http://mdph.fr/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=42&itemid=63&limitstart=10
Dernière consultation le 26 avril 2018.

MDPH, 2017b, « Le portail dédié aux Maisons départementales des personnes handicapées » :
http://www.mdph.fr
Dernière consultation le 26 avril 2018.

MDPH33, [non daté], Maisons départementales des personnes handicapées de la Gironde, « Communiquer avec une personne ayant un handicap auditif » :
http://www.mdph33.fr/handicap_auditif.html
Dernière consultation le 26 avril 2018.

MERCHIN A., 2017, « Emmanuelle Laborit : "La surdité est encore considérée comme une maladie à soigner" », dans M Le magazine du Monde du 26 avril 2017 :
http://www.lemonde.fr/femmes-a-part/article/2017/04/26/emmanuelle-laborit-la-surdite-est-encore-consideree-comme-une-maladie-a-soigner_5117555_5102575.html#KI1l84CbUzqh739i.99
Dernière consultation le 26 avril 2018.

MINISTÈRE DES SOLIDARITÉS ET DE LA SANTÉ, 2018, « Professeur d'enseignement général des INJS - Externe » :
http://solidarites-sante.gouv.fr/metiers-et-concours/les-concours/liste-des-concours-et-examens-par-ordre-alphabetique/article/professeur-d-enseignement-general-des-injs-externe
Dernière consultation le 26 avril 2018.

NSF, 2003, « American Sign Language Spoken Here » :
https://www.nsf.gov/discoveries/disc_summ.jsp?cntn_id=100168
Dernière consultation le 26 avril 2018.

NYC DEPARTMENT OF EDUCATION, 2018, « Special Education : District 75 » :
http://schools.nyc.gov/Academics/SpecialEducation/D75/Programs/default.htm#inclusive
Dernière consultation le 26 avril 2018.

OLSON M., YOUNG K., FANG Z., *et alii*., [non daté], Gallaudet University, « Historical Timeline » :
http://www.gallaudet.edu/about/history-and-traditions/historical-timeline
Dernière consultation le 26 avril 2018.

OMS, 2012, *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé. Version pour enfants et adolescents*, :
http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/81988/1/9789242547320_fre.pdf
Dernière consultation le 26 avril 2018.

ONU, 1975, « Déclaration des droits des personnes handicapées »
http://www.un.org/fr/documents/view_doc.asp?symbol=A/RES/3447%20(XXX)
Dernière consultation le 26 avril 2018.

ONU, 2008, « Convention relative aux droits des personnes handicapées » :
http://www.un.org/fr/rights/overview/themes/handicap.shtml
Dernière consultation le 26 avril 2018.

PÉLISSIER D., 2017a, « Comment préparer l'analyse de textes de sites Web grâce à la lexicométrie et au logiciel Iramuteq ? » :
https://presnumorg.hypotheses.org/187
Dernière consultation le 26 avril 2018.

PÉLISSIER D., 2017b, « Initiation à la lexicométrie. Approche pédagogique à partir de l'étude d'un corpus avec le logiciel Iramuteq » :
https://f-origin.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/2671/files/2016/04/Initiation_lexico_Iramuteq_Mars2017_v6.pdf
Dernière consultation le 26 avril 2018.

SEE, 2018, « About Signing Exact English » :
https://www.signingexactenglish.com/?pageid=2
Dernière consultation le 26 avril 2018.

SENAT, 2018, « Audition de Mme Nicole Gargam, présidente de l'union nationale pour l'insertion sociale des déficients auditifs (UNISDA) » :
https://www.senat.fr/rap/r01-369/r01-369104.html
Dernière consultation le 26 avril 2018.

SERVICE PUBLIC, 2017, « Élève handicapé : quelle prise en charge pour ses frais de déplacement ? » :
https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F1894
Dernière consultation le 26 avril 2018.

SNUIPP, 2017, « Formation spécialisée : du CAPA-SH au CAPPEI » :
http://60.snuipp.fr/spip.php?article2109
Dernière consultation le 26 avril 2018.

SURDIINFO, 2018, « Les Services de soutien à l'éducation familiale et à la scolarisation (SSEFS) » :
http://surdi.info/index.php/site_content/150-structures/202-ssefs-ssefis-soutenir-la-scolarisation-des-sourds-et-malentendants
Dernière consultation le 26 avril 2018.

SURDIINFO, 2017, « Langue Française Parlée Complétée (LfPC) » :
http://www.surdi.info/index.php/accueil/communiquer/code-lpc
Dernière consultation le 26 avril 2018.

SURDIINFO, 2018, « La boucle d'induction magnétique » :
http://www.surdi.info/index.php/site_content/149-aides-techniques/240-surdite-et-boucle-magnetique-l-essentiel
Dernière consultation le 26 avril 2018.

UNAPEDA, 2005, « La population sourde et malentendante en France. Chiffrage » :
http://www.unapeda.asso.fr/article.php3?id_article=83
Dernière consultation le 26 avril 2018.

VISUEL LSF, 2014, « Les niveaux de compétences » :
http://www.visuel-lsf.org/les-niveaux-de-competences-cecrl/
Dernière consultation le 26 avril 2018.

WICKERS O., CHIEZE F., DAUMAS J.-L. *et alii*., 2014, « Les unités d'enseignement dans les établissements médico-sociaux et de santé » :
http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/29/4/2014-046R_-_Unites_d_enseignement_etablissements_medico-sociaux_411294.pdf
Dernière consultation le 26 avril 2018.

TABLE DES ILLUSTRATIONS

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Typologie des modèles de handicap par Marcia Rioux ____ 101
Tableau 2 : CIF - parties et composantes ____ 107
Tableau 3 : Les composantes de la CIF-EA retenues dans l'étude de cas de C. ____ 112
Tableau 4 : Les chapitres retenus dans l'étude de cas de C. ____ 113
Tableau 5 : le code « Penser » dans la CIF ____ 115
Tableau 6 : Le code « Prendre des décisions » dans la CIF ____ 115
Tableau 7 : Le code « Interactions de base avec autrui » dans la CIF ____ 116
Tableau 8 : Le code « Interactions complexes avec autrui » dans la CIF ____ 117
Tableau 9 : Caractéristiques des départements dans l'étude de Perrier sur les MDPH (2013). ____ 131
Tableau 10 : Classification audiométrique des surdités ____ 136
Tableau 11 : Dispositifs de scolarisation et formations des enseignants spécialisés selon les ministères en France ____ 178
Tableau 12 : Caractéristiques des dispositifs de scolarisation des élèves sourds ____ 179
Tableau 13 : Parcours de formation CAPPEI pour les enseignants spécialisés surdité ____ 203
Tableau 14 : Différentiel volume horaire cycle de formation CAPEJS ____ 216
Tableau 15 : Présentation des entretiens menés en France ____ 227
Tableau 16 : Trames d'entretien auprès des parents entendants en France ____ 230
Tableau 17 : Trame d'entretiens auprès des personnes sourdes en France ____ 231
Tableau 18 : Présentation des entretiens menés aux États-Unis ____ 234
Tableau 19 : Présentation des entretiens menés en France auprès des enseignants et équipes éducatives ____ 250
Tableau 20 : Entretiens menés à San José, Costa Rica et Vencouver, Canada ____ 252
Tableau 21 : Explication Chi2 exemple salaire hommes-femmes ____ 264
Tableau 22 : Iramuteq Informations classification Reinert ____ 266
Tableau 23 : Iramuteq dendrogramme parents entendants méthode Reinert ____ 266
Tableau 24 : Iramuteq onglet “profils” 1 Méthode Reinert ____ 268
Tableau 25 : Iramuteq onglet “profils” 2 Méthode Reinert ____ 269
Tableau 26 : Iramuteq onglet "profils" 3 Méthode Reinert ____ 269
Tableau 27 : Iramuteq informations classification Reinert ____ 272
Tableau 28 : Iramuteq Dendrogramme personnes sourdes méthode Reinert ____ 273
Tableau 29 : Formes du profil de la classe 5 « Dépistage et annonce » - entretiens parents entendants ____ 296
Tableau 30 : Formes du profil de la classe 2 « Sourd(s) » - entretiens personnes sourdes ____ 318
Tableau 31 : Formes du profil de la classe 1 « Implant » - entretiens parents entendants ____ 328
Tableau 32 : Formes du profil de la classe 1 « Implant » - entretiens personnes sourdes ____ 345
Tableau 33 : Formes du profil de la classe 2 « Parcours de communication » - entretiens parents entendants ____ 359
Tableau 34 : Profil de la forme « Langue des signes » classe 2 - Communication - entretiens parents entendants ____ 359
Tableau 35 : Formes du profil de la classe 3 « langue des signes » - entretiens parents entendants ____ 383
Tableau 36 : Formes du profil de la classe 4 « scolarisation » - entretiens parents entendants ____ 398
Tableau 37 : Formes du profil de la classe 4 « scolarisation et instituts » - entretiens personnes sourdes ____ 412
Tableau 38 : Formes du profil de la classe 4 « scolarisation et accessibilité » - entretiens personnes sourdes ____ 414
Tableau 39 : Correspondance des systèmes de scolarisation France États-Unis ____ 436
Tableau 40 : Typologie des établissements scolaires pour les élèves sourds en France et aux États-Unis ____ 437

TABLE DES FIGURES

Figure 1 : Histoire commune des sourds en France et aux États-Unis ____ 44
Figure 2 : Schéma de Wood pour la classification internationale des handicaps – 1980 ____ 103
Figure 3 : Carte des trente académies en France (2015) éditée par le ministère de l'éducation nationale ____ 197
Figure 4 : Classification Parents Profils - Iramuteq ____ 267
Figure 5 : Analyse factorielle des correspondances par classe - entretiens parents entendants ____ 271
Figure 6 : Iramuteq déchiffrage structurel - profil classe 1 - entretiens personnes sourdes ____ 273
Figure 7 : Iramuteq déchiffrage structurel - profil classe 3 - entretiens personnes sourdes ____ 274
Figure 8 : Analyse factorielle des correspondances - Entretiens personnes sourdes ____ 275
Figure 9 : Dendrogramme Iramuteq Entretiens parents entendants ____ 291
Figure 10 : AFC lexique entretiens parents entendants ____ 292
Figure 11 : Dendrogramme Iramuteq Entretiens personnes sourdes adultes ____ 293
Figure 12 : AFC entretiens personnes sourdes adultes ____ 294
Figure 13 : Analyse des similitudes de la forme « Test » - entretiens parents entendants ____ 297
Figure 14 : Analyse des similitudes classe 5 - dépistage et implant - entretiens parents entendants ____ 298
Figure 15 : Analyse des similitudes de la forme « Sourd » - entretiens personnes sourdes ____ 319
Figure 16 : Analyse des similitudes classe 2 - sourd(s) - entretiens parents entendants ____ 320
Figure 17 : Analyse des similitudes de la forme « Implant » - entretiens parents entendants ____ 328
Figure 18 : Spécificités lexicales particulières n°1 classe 1 Parents entendants ____ 329
Figure 19 : Spécificités lexicales particulières n°2 classe 1 Parents entendants ____ 329
Figure 20: Analyse des similitudes classe 1 - implant - entretiens parents entendants ____ 330
Figure 21 : Analyse des similitudes de la forme « Implant » - entretiens personnes sourdes ____ 346
Figure 22 : Analyse des similitudes classe 1 - implant - entretiens personnes sourdes ____ 347
Figure 23 : Analyse des similitudes de la forme « Signe » - entretiens parents entendants ____ 360
Figure 24 : Analyse des similitudes classe 2 - parcours de communication - entretiens parents entendants ____ 361
Figure 25 : Analyse des similitudes de la forme « Langue des signes » - entretiens personnes sourdes ____ 384
Figure 26 : Analyse des similitudes classe 3 - langue des signes - entretiens parents entendants ____ 385
Figure 27 : Anayse des similitudes de la forme « École » - entretiens parents entendants ____ 399
Figure 28 : Analyse des similitudes classe 4 - scolarisation - entretiens parents entendants ____ 400
Figure 29 : Analyse des similitudes classe 4 - scolarisation et instituts - entretiens personnes sourdes ____ 415
Figure 30 : Analyse des similitudes classe 4 - scolarisation et accessibilité - entretiens personnes sourdes ____ 416

INDEX

INDEX DES NOTIONS

A

Accès à la lecture et à l'écriture · 18, 29, 31, 47, 64, 98, 115, 145, 148, 157, 162, 163, 165, 167, 169, 171, 173, 175, 188, 189, 192, 194, 200, 222, 239, 245, 246, 247, 248, 255, 420, 422, 438, 439, 440, 441, 442, 449, 451, 456, 457, 458, 462, 464, 476, 480, 481, 486, 488, 492, 499, 503, 504, 505, 507, 508, 509, 510, 512, 513, 514, 515, 516, 517, 518, 519, 520, 522, 526, 528, 529, 530, 531, 533, 534, 536, 537, 538, 540, 541, 542, 543, 556, 565, 568, 569, 578, 580, 627

Accessibilité · 99, 101, 119, 121, 122, 127, 147, 177, 190, 198, 204, 205, 206, 209, 218, 226, 233, 235, 257, 293, 295, 307, 325, 357, 391, 392, 393, 401, 402, 412, 413, 414, 416, 421, 422, 435, 467, 549, 555, 562, 592, 605, 607, 625, 626

Annonce de la surdité · 17, 22, 75, 81, 104, 121, 128, 138, 140, 188, 206, 229, 231, 278, 280, 283, 290, 291, 295, 296, 299, 301, 302, 304, 305, 306, 308, 311, 312, 313, 314, 331, 332, 334, 337, 342, 386, 413, 425, 502, 528, 550, 557, 585, 587, 605, 626, 629

C

Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement des jeunes sourds · 13, 146, 178, 201, 214, 215, 216, 218, 219, 555, 597, 598, 605, 624

Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive · 13, 146, 178, 201, 202, 203, 206, 207, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 555, 594, 600, 605, 624

Choix de communication · 19, 23, 69, 81, 82, 85, 89, 94, 98, 141, 165, 166, 187, 188, 196, 199, 205, 208, 225, 226, 229, 271, 291, 316, 341, 364, 382, 429, 430, 469, 476, 484, 488, 503, 534, 545, 556, 557

Classe bilingue · 60, 61, 122, 159, 163, 164, 167, 170, 175, 177, 189, 190, 193, 194, 195, 200, 221, 249, 250, 379, 421, 430, 435, 436, 437, 440, 449, 450, 451, 452, 454, 458, 462, 473, 525, 532, 533, 534, 537, 555, 557, 621, 625

Classe spécialisées · 165, 166, 170, 171, 181, 182, 187, 192, 233, 235, 250, 251, 278, 399, 402, 405, 406, 412, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 443, 448, 450, 451, 453, 454, 455, 456, 458, 459, 460, 461, 462, 465, 470, 471, 478, 479, 515, 516, 526, 527, 529, 533, 537, 556, 627

Classifications du Handicap · 100, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 125, 127, 134, 135, 549, 554, 561, 574, 581, 599, 605, 623

Communauté Sourde · 18, 28, 30, 43, 46, 47, 49, 50, 54, 59, 71, 73, 75, 76, 77, 80, 88, 89, 123, 125, 283, 326, 341, 345, 348, 349, 353, 355, 356, 357, 358, 368, 372, 383, 389, 390, 394, 397, 430, 438, 447, 452, 472, 538, 549, 550, 552, 577, 626

Communication orale-vocale · 18, 19, 22, 37, 38, 42, 46, 47, 53, 61, 63, 64, 68, 71, 74, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 97, 98, 103, 110, 111, 124, 126, 138, 141, 152, 153, 156, 157, 158, 160, 162, 164, 165, 180, 187, 189, 192, 194, 196, 199, 200, 225, 230, 239, 240, 242, 244, 252, 258, 280, 285, 289, 291, 293, 326, 333, 340, 341, 343, 349, 355, 357, 358, 362, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 375, 376, 377, 378, 379, 381, 382, 383, 390, 391, 394, 396, 428, 430, 435, 439, 440, 442, 443, 444, 445, 447, 448, 450, 451, 452, 453, 454, 455, 458, 459, 462, 464, 467, 468, 470, 471, 473, 476, 478, 479, 482, 485, 488, 489, 490, 491, 492, 498, 500, 503, 510, 511, 512, 514, 515, 516, 517, 522, 523, 524, 525, 529, 531, 541, 550, 551, 552, 553, 556, 564, 625, 626, 627, 629

Congrès de Milan · 20, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 59, 70, 562, 570, 592, 623

Conseil de l'Europe · 19, 96, 146, 149, 151, 152, 289, 550, 566, 624

Contact de langue · 160, 164, 167, 168, 170, 176, 439, 529, 545, 554, 563, 564, 573, 578, 581, 624, 627

Culture · 13, 17, 18, 21, 27, 30, 31, 33, 45, 46, 52, 53, 54, 55, 56, 61, 63, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 97, 99, 123, 124, 125, 141, 145, 152, 156, 188, 189, 196, 218, 226, 284, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 326, 327, 348, 349, 350, 355, 356, 365, 394, 429, 438, 482, 501, 549, 552, 555, 561, 563, 565, 566, 573, 575, 576, 577, 623, 626, 629

Culture Sourde · 13, 17, 18, 27, 31, 33, 45, 54, 56, 61, 63, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 97, 123, 125, 141, 145, 218, 226, 321, 322, 324, 326, 327, 349, 350, 365, 429, 482, 501, 552, 623

D

Deaf Studies · 27, 45, 46, 47, 63, 124, 249, 289, 470, 569, 571, 577, 578, 585, 586, 587, 623

Déficience · 18, 21, 27, 28, 31, 37, 42, 46, 63, 64, 79, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 130, 133, 134, 135, 137, 169, 173, 209, 210, 220, 304, 306, 332, 390, 444, 549, 554, 575, 591, 624
Dépistage · 22, 104, 136, 138, 139, 140, 229, 231, 271, 278, 291, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 312, 313, 332, 346, 386, 409, 425, 551, 568, 577, 591, 596, 597, 598, 607, 624, 626, 629
Deux langues pour une éducation · 20, 60, 61, 155, 177, 200, 221, 430, 623
Diagnostic · 18, 22, 101, 104, 111, 129, 138, 139, 140, 225, 271, 280, 290, 296, 298, 299, 300, 301, 302, 304, 305, 308, 309, 310, 311, 313, 314, 332, 333, 334, 337, 342, 351, 386, 387, 388, 425, 426, 550, 576, 585, 591, 626, 629
Didactique intégrée · 19, 164, 165, 167, 168, 170, 175, 554, 564, 571, 575, 624

E

École élémentaire · 41, 129, 154, 156, 159, 160, 161, 166, 189, 190, 217, 222, 364, 381, 410, 416, 423, 452, 481, 488, 498, 556, 575, 592, 593, 594, 624
École maternelle · 28, 29, 76, 83, 88, 149, 154, 155, 157, 158, 159, 163, 179, 181, 185, 187, 188, 194, 196, 221, 225, 239, 299, 315, 366, 375, 410, 423, 425, 476, 479, 487, 498, 520, 533, 534, 535, 553, 583, 594, 595, 624
Éducation · 13, 19, 20, 21, 22, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 43, 44, 60, 61, 64, 67, 70, 78, 79, 91, 96, 101, 104, 107, 113, 121, 130, 139, 141, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 155, 156, 159, 164, 165, 166, 168, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 189, 191, 192, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 214, 215, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 225, 228, 233, 234, 237, 238, 239, 243, 244, 248, 250, 251, 252, 262, 290, 325, 339, 340, 371, 407, 431, 435, 436, 439, 445, 455, 459, 461, 483, 486, 493, 523, 525, 530, 531, 533, 538, 551, 554, 555, 557, 561, 562, 564, 565, 567, 570, 571, 573, 582, 592, 597, 598, 600, 621, 624, 625, 629
Enfants sourds · 17, 18, 19, 22, 30, 31, 37, 49, 50, 60, 61, 64, 65, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 111, 129, 131, 135, 138, 139, 141, 145, 150, 151, 153, 154, 156, 157, 160, 162, 166, 169, 170, 173, 176, 180, 181, 183, 187, 191, 196, 200, 206, 225, 226, 227, 233, 238, 240, 241, 242, 243, 246, 247, 252, 256, 279, 289, 290, 299, 304, 314, 317, 324, 333, 334, 336, 339, 340, 341, 348, 349, 351, 353, 354, 362, 364, 365, 368, 370, 371, 372, 374, 376, 378, 382, 383, 391, 395, 397, 399, 409, 412, 413, 417, 419, 424, 425, 426, 427, 429, 435, 437, 444, 445, 450, 456, 457, 460, 465, 466, 467, 469, 472, 477, 479, 482, 483, 485, 489, 490, 492, 502, 504, 505, 509, 511, 522, 523, 530, 535, 546, 549, 550, 551, 552, 555, 557, 562, 564, 565, 568, 570, 571, 572, 573, 575, 576, 577, 578, 580, 581, 584, 585, 586, 591, 625, 629
Enseignants · 7, 11, 13, 18, 19, 21, 22, 30, 39, 41, 42, 43, 44, 56, 60, 141, 145, 146, 156, 157, 158, 159, 160, 162 à 170, 172 à 180, 182, 184, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 199, 200 à 222, 229, 232, 234 à 242, 244, 246 à 251, 253, 256, 262, 290, 362, 367, 392, 398, 399, 402, 404, 409, 422, 424, 435, 436, 438, 439, 440, 442, 443, 444, 447, 449, 451, 453 à 457, 459 à 467, 469 à 483, 485 à 490, 492, 493, 494, 497 à 520, 522, 524, 525, 526, 527, 529, 531, 533 à 537, 539 à 545, 553, 555, 556, 580, 594, 595, 605, 621, 622, 624, 625, 627, 629

F

Filière de soin · 104, 126, 138, 299, 304, 578, 624
Français signé · 86, 88, 90, 111, 153, 170, 175, 176, 247, 358, 362, 365, 373, 376, 377, 381, 394, 395, 423, 428, 442, 443, 447, 449, 458, 517, 518, 522, 526, 530, 541, 546, 551, 554, 556

H

Handicap · 7, 9, 13, 21, 37, 38, 48, 59, 61, 64, 65, 75, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 112, 114, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 136, 137, 140, 141, 146, 147, 148, 178, 182, 183, 184, 185, 186, 198, 201, 202, 204, 205, 206, 211, 217, 219, 228, 232, 235, 236, 237, 238, 262, 289, 299, 302, 306, 310, 311, 317, 325, 355, 364, 382, 388, 391, 392, 394, 399, 400, 404, 407, 410, 425, 456, 502, 505, 529, 549, 554, 561, 562, 565, 566, 570, 571, 572, 574, 575, 579, 581, 582, 583, 584, 586, 587, 591, 592, 593, 594, 595, 596, 599, 600, 605, 607, 623, 624, 629

I

Identité · 13, 18, 21, 27, 28, 33, 46, 59, 61, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 76, 78, 79, 80, 82, 84, 93, 99, 123, 124, 145, 151, 152, 181, 226, 244, 280, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 325, 326, 348, 349, 353, 372, 423, 489, 549, 552, 562, 566, 568, 571, 573, 581, 585, 586, 623, 626, 629
Identité Sourde · 13, 18, 27, 28, 46, 61, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 74, 78, 79, 145, 153, 552, 623

Implant cochléaire · 17, 18, 46, 64, 76, 81, 83, 87, 89, 90, 92, 93, 96, 138, 139, 166, 226, 231, 252, 268, 269, 271, 273, 274, 281, 289, 291, 293, 295, 298, 310, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 363, 366, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 378, 380, 381, 382, 390, 391, 392, 393, 395, 396, 397, 406, 411, 420, 427, 428, 443, 446, 452, 453, 455, 465, 466, 473, 489, 490, 491, 503, 511, 523, 526, 552, 564, 569, 570, 572, 574, 576, 585, 587, 591, 607, 626
Index des auteurs · 14, 617, 627
Information aux parents · 127, 133, 138, 290, 299, 304, 305, 327, 331, 333, 346, 348, 351, 355, 409, 426, 427, 503, 552, 624, 626
Institut pour sourds · 20, 27, 28, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 44, 49, 54, 220, 221, 250, 364, 405, 412, 413, 415, 417, 418, 419, 420, 421, 435, 437, 438, 452, 454, 458, 527, 554, 593, 596, 599, 623, 624, 626
Interlangue · 91, 161, 170, 171, 172, 173, 176, 519, 521, 532, 546, 554, 556, 624
International Visual Theatre · 20, 45, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 125, 243, 579, 623
Iramuteq · 13, 22, 262, 263, 264, 266, 267, 268, 269, 272, 273, 274, 286, 290, 291, 293, 295, 296, 397, 414, 591, 600, 605, 607, 625

L

Langue · 5, 13, 17, 18, 20, 21, 22, 27 à 34, 37 à 50, 53 à 65, 67 à 72, 74 à 98, 101, 103 à 105, 110, 111, 113, 122 à 126, 133, 135 à 141, 145, 146, 148 à 168, 170 à 183, 185 à 200, 205, 206, 209, 211, 212, 213, 217, 218, 221, 222, 225, 226, 230, 231, 232, 234, 238 à 253, 255, 257, 258, 260, 261, 274, 279, 280, 281, 283, 284, 285, 289, 290, 293, 295, 304, 316, 321, 322, 324, 325, 326, 327, 332, 333, 334, 337, 338, 340, 341, 343, 344, 345, 347 à 353, 355 à 386, 388 à 397, 406, 417, 421, 422, 423, 424, 425, 428, 429, 430, 435, 437 à 445, 447 à 455, 457 à 459, 461 à 483, 485 à 534, 537 à 542, 545, 549 à 553, 555, 556, 561 à 586, 591, 592, 593, 600, 605, 607, 623 à 627, 629
Langue des signes française · 21, 37, 38, 39, 43, 44, 48, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 71, 78, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 90, 96, 97, 104, 122, 138, 148, 156, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 167, 170, 174, 176 à 180, 183, 185, 187 à 197, 199, 210, 212, 213, 217, 227, 230, 247, 249, 250, 251, 253, 255, 257, 259, 261, 279, 280, 283, 284, 285, 324, 327, 350, 352, 353, 356, 357, 363, 365, 367, 368, 369, 370, 378, 379, 390, 394, 409, 421, 422, 430, 439, 451, 453, 458, 480, 532, 553, 563, 567, 570, 578, 580, 591, 593, 601, 623, 624
Langue française parlée complétée · 64, 86, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 101, 111, 140, 153, 154, 165, 170, 178, 179, 180, 181, 183, 185, 187, 188, 196, 197, 198, 205, 209, 210, 212, 217, 219, 221, 289, 316, 327, 334, 339, 340, 341, 343, 344, 358, 360, 361, 364, 369, 370, 373, 375, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 392, 395, 401, 409, 426, 427, 428, 443, 447, 448, 449, 455, 460, 471, 472, 473, 474, 475, 491, 524, 526, 530, 546, 551, 553, 554, 556, 623, 624

M

Maison départementale des personnes handicapées · 99, 104, 121, 124, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 205, 314, 398, 401, 406, 409, 410, 411, 528, 529, 563, 592, 599, 605, 624, 626
Médicalisation · 139, 309, 352, 426, 626
Ministère de l'éducation nationale · 13, 19, 21, 61, 121, 122, 141, 146, 155, 159, 165, 168, 176, 177, 178, 179, 184, 185, 186, 189, 194, 197, 200, 201, 202, 203, 214, 216, 218, 219, 220, 221, 225, 435, 439, 459, 461, 553, 554, 557, 592, 607, 624
Ministère des solidarités et de la santé · 13, 21, 146, 176, 177, 178, 185, 186, 200, 201, 214, 218, 219, 220, 554, 624
Modèles du handicap · 99, 100, 101, 105, 123, 126, 565, 582
Monde des sourds · 66, 73, 76, 80, 321, 322, 323, 324, 325, 341, 353, 354, 355, 357, 385, 386, 406, 428, 429, 453, 562, 572, 626

P

Parcours bilingue · 13, 20, 21, 146, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 175, 176, 188, 189, 191, 193, 194, 199, 200, 222, 232, 250, 362, 430, 435, 440, 458, 463, 470, 472, 484, 503, 522, 524, 525, 534, 541, 553, 556, 557, 624
Parcours de parents entendants · 5, 75, 140, 226, 227, 262, 279, 289, 295, 313, 550, 626, 629
Parcours spécialisé · 176, 440, 457, 556
Parents entendants · 13, 17, 18, 19, 21, 22, 60, 65, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 80, 82, 83, 85, 88, 89, 90, 92, 95, 96, 97, 98, 121, 131, 138, 139, 140, 141, 150, 151, 157, 158, 160, 169, 170, 194, 222, 225, 226, 227, 229, 230, 256, 262, 263, 265, 266, 267, 270, 271, 272, 274, 275, 278, 279, 286, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 309, 317, 320, 321, 327, 328, 329, 330, 334, 341, 347, 350, 351, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 364, 365, 374, 378, 383, 385, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 412, 424, 428, 429, 465, 468, 469, 471, 483, 491, 500, 501, 502, 527, 532, 549, 550, 551, 552, 555, 556, 557, 575, 605, 607, 621, 623, 625, 626

Pédagogie · 7, 19, 21, 22, 23, 30, 33, 41, 60, 90, 93, 95, 121, 140, 146, 148, 153, 158, 159, 163, 164, 165, 167, 168, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 178, 180, 182, 186, 188, 189, 192, 193, 194, 198, 199, 202, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 232, 234, 235, 236, 238, 239, 240, 243, 244, 245, 247, 248, 249, 251, 257, 261, 262, 315, 384, 392, 404, 408, 422, 424, 430, 435, 437, 440, 441, 444, 454, 455, 456, 457, 458, 459, 460, 461, 462, 463, 464, 469, 470, 472, 474, 476, 477, 484, 488, 489, 491, 503, 504, 505, 507, 516, 517, 518, 520, 521, 522, 523, 525, 527, 528, 529, 531, 533, 534, 535, 536, 538, 539, 540, 541, 542, 543, 545, 553, 555, 557, 561, 562, 576, 583, 584, 600, 621, 624, 625, 627, 629
Personnes sourdes · 7, 13, 17, 19, 20, 22, 29, 31, 33, 36, 37, 38, 41, 45, 51, 52, 53, 57, 58, 63, 65, 69, 77, 79, 80, 82, 96, 136, 139, 151, 153, 163, 222, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 232, 238, 257, 261, 262, 263, 265, 267, 270, 272, 273, 274, 275, 279, 283, 285, 286, 289, 290, 292, 293, 294, 295, 317, 318, 319, 321, 325, 345, 346, 347, 348, 350, 351, 352, 353, 355, 358, 368, 374, 383, 384, 385, 386, 390, 391, 392, 395, 406, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 421, 424, 429, 446, 452, 462, 464, 466, 467, 468, 472, 473, 490, 500, 527, 550, 552, 556, 557, 605, 607, 621, 625, 626, 629
Plurilinguisme · 13, 19, 21, 23, 61, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 141, 146, 149, 150, 151, 152, 158, 160, 161, 164, 165, 166, 171, 176, 194, 226, 289, 369, 373, 375, 429, 463, 480, 529, 550, 552, 554, 555, 556, 557, 563, 564, 565, 566, 567, 569, 571, 573, 575, 579, 580, 582, 583, 586, 623, 624
Pôle d'enseignement pour les jeunes sourds · 19, 21, 122, 146, 148, 154, 155, 156, 163, 164, 165, 167, 170, 176, 179, 180, 181, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 196, 197, 198, 199, 200, 219, 221, 222, 325, 394, 421, 430, 435, 439, 455, 503, 534, 553, 554, 556, 557, 624, 629
Protocole · 22, 136, 297, 298, 299, 302, 304, 308, 309, 311, 551, 624

S

School for the d/Deaf · 11, 20, 41, 173, 234, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 247, 262, 437, 466, 467, 469, 477, 480, 485, 488, 489, 499, 500, 502, 506, 510, 512, 517, 526, 527, 530, 555, 592, 621, 622, 626
Scolarisation en milieu ordinaire · 21, 36, 140, 147, 148, 153, 165, 176, 179, 182, 183, 187, 188, 191, 196, 219, 238, 242, 356, 438, 439, 454, 455, 478, 525, 533, 553, 555
Signing Exact English · 94, 247, 536, 538, 539, 540, 541, 542, 546, 556, 573, 600, 625, 627
Sociodidactique · 13, 19, 145, 158, 160, 161, 164, 200, 232, 554, 556, 557, 563, 567, 583, 624
Sociolinguistique · 5, 17, 42, 43, 45, 46, 60, 61, 123, 145, 156, 171, 200, 209, 218, 221, 279, 283, 284, 392, 463, 477, 549, 556, 557, 563, 564, 568, 573, 579, 580, 586, 625, 627, 629
Sourd · 5, 13, 17 à 22, 27, 28, 30, 31, 32, 34, 35 à 45, 47 à 101, 103, 121, 122, 124, 125, 126, 129, 132, 133, 137, 140, 141, 145, 146, 147, 148, 151 à 252, 255, 261, 262, 265, 278, 283, 285, 289, 293, 300, 301, 302, 303, 306, 309, 311, 314, 317, 318, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 341, 342, 344, 345, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355 à 358, 362, 363, 364, 365, 367, 368, 369, 370, 372, 374, 375, 380, 382, 383, 385, 386, 388 à 397, 399, 401, 404, 405, 406, 411, 412, 415, 417, 418, 421 à 430, 435 à 471, 473, 479, 482, 483, 485, 486, 489, 490, 492, 497, 498, 499, 500 à 506, 508 à 512, 514, 515, 516, 519 à 525, 527 à 534, 537 à 541, 543, 545, 549, 550, 552 à 557, 562, 564, 565 à 570, 572, 575, 577 à 581, 584, 593, 594, 596, 597, 605, 607, 623, 624, 625, 626, 627, 629
Surdité · 5, 17, 18, 20, 22, 27, 28, 31, 33, 37, 45, 46, 47, 48, 54, 57, 63, 64, 65, 67, 69, 70, 72, 74, 75, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 85, 86, 88, 93, 97, 98, 99, 103, 104, 111, 113, 119, 124, 125, 126, 129, 130, 132, 133, 135, 136, 137, 138 à 141, 145, 149, 152, 153, 154, 166, 183, 203, 207, 208, 211, 215, 216, 217, 218, 220, 221, 225, 229, 230, 231, 238, 244, 248, 271, 278, 279, 280, 283, 289, 290, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 316, 317, 321, 324, 325, 327, 330, 331 à 335, 337, 338, 340, 341, 346, 348, 349, 351, 352, 356, 363, 365, 369, 371, 374, 375, 377, 382, 383, 386, 387, 388, 389, 390, 395, 403, 404, 413, 416, 417, 424, 425, 427, 429, 438, 446, 451, 453, 454, 455, 456, 459, 467, 468, 475, 476, 482, 490, 502, 503, 505, 526, 528, 531, 549, 550, 552, 554, 557, 564, 566, 567, 569, 570, 572, 575 à 580, 585, 586, 591, 592, 596, 597, 598, 599, 605, 624, 626, 629

U

Unité d'enseignement · 163, 175, 183, 184, 185, 186, 191, 198, 211, 212, 219, 220, 249, 278, 377, 506, 534, 537, 542, 554, 601, 624
Unité localisée pour l'inclusion scolaire · 148, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 191, 201, 207, 212, 219, 220, 221, 406, 439, 478, 554, 596, 624
Université Gallaudet · 17, 20, 28, 31, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 60, 234, 507, 561, 571, 573, 574, 576, 577, 579, 580, 584, 586, 595, 599, 623

INDEX DES AUTEURS

Abdallah-Pretceille M. : 152, 561
Aden J. : 561
Aidane E. : 566
Aimard P. : 561
Akkari A. : 76, 77, 549, 561
Anthony M. E. : 561
Archbold S. : 490, 581, 587
Armstrong M. : 561
Auger N. : 170, 171, 173, 519, 520, 521, 532, 545, 546, 554, 561
Baert J. : 511, 567
Bailly D. : 575
Baker-Shenk C. : 174, 561
Balkany T. : 561
Ballion R. : 561
Barbu S. : 490, 576
Bardin L. : 22, 265, 276, 277, 278, 286, 561, 625
Barral C. : 102, 103, 104, 105, 107, 120, 549, 561
Barre-De Miniac C. : 561, 562
Barth F. : 79, 549, 562
Bastien M. : 505, 569
Bauman L. : 45, 46, 47, 569
Beacco J.C. : 562
Bedoin D. : 21, 31, 336, 386
Bellugi U. : 189, 575
Benoit H. : 562
Benvenuto A. : 20, 32, 33, 34, 59, 349, 562
Berman A. : 258, 562
Bernard A. : 43, 47, 54, 59, 60, 124, 171, 259, 337, 493, 562, 572, 623
Bescond G. : 490, 576
Besse H. : 172, 562
Billiez J. : 160, 164, 554, 563
Blanc P. : 131, 563
Blanche-Benveniste C. : 259, 260, 563
Blanchet P. : 5, 60, 80, 145, 161, 549, 554, 563, 564, 579
Blondel M. : 194, 285, 439, 563
Bloomaert J. : 563
Bloomfield L. : 84, 563
Bounot A. : 336, 586
Bourdieu P. : 70, 549, 563
Bouvet D. : 75, 85, 169, 327, 349, 430, 446, 490, 532, 546, 552, 563, 564
Boyer H. : 160, 549, 554, 564
Braffort A. : 174, 564
Bras G. : 164, 173, 176, 564
Bredart S. : 583
Bretegnier A. : 564
Briand J. : 564
Briec J. : 564
Brissaud C. : 561
Brohy C. : 164, 168, 554, 564
Brosson J.-X. : 564
Bruyer R. : 583
Bulot T. : 60, 80, 563, 564
Busquet D. : 577
Cadoret M. : 564
Cajal M. : 564
Candelier M. : 157, 160, 166, 554, 564, 586
Canguilhem G. : 564
Cantin Y. : 27, 86, 565, 591
Canut C. : 96, 150, 173, 429, 449, 530, 550, 551, 565
Capel R. : 296, 565
Caraglio M. : 100, 565
Castellotti V. : 19, 157, 160, 169, 172, 175, 504, 529, 530, 532, 545, 554, 565
Chainet-Terrisse S. : 490, 565
Chapireau F. : 107, 565
Chardennet P. : 563
Charlier B. : 189, 534, 565, 573
Charrow V. : 519, 565
Chartier A.-M. : 565
Chipman H. : 583
Choisier A. : 174, 564
Cicurel F. : 562
Clerc S. : 41, 43, 44, 161, 554, 563, 565
Clerebaut N. : 188, 379, 538, 541, 565, 576
Clerget J. : 565
Cokley D. : 174, 561
Colin C. : 572, 574, 576, 584, 586
Comat I. : 36, 566
Conrad R. : 504, 566
Cook V. : 169, 173, 566
Corder S. : 170, 172, 566
Cornelius G. : 437, 566
Coste D. : 150, 151, 550, 566
Couëtoux-Jungman F. : 566
Courtin C. : 566
Ctnerhi : 106, 564, 566, 570, 572, 575, 581, 586
Cuche D. : 65, 66, 77, 78, 549, 566
Cummins J. : 19, 168, 169, 485, 504, 528, 531, 534, 557, 566, 567
Cuq J. P. : 442, 567
Cuxac C. : 20, 43, 470, 549, 567, 592
Da Raeve L. : 511, 567
Dagron J. : 341, 567
Daigle D. : 567, 569
Dalgalian G. : 88, 89, 567
Dalle P. : 430, 550, 567
Danet C. : 568
Dauman R. : 301, 568
De Chouly De Lenclave M.-B. : 575
De Courville R. : 174, 568
De Robillard D. : 568
Delamote-Legrand R. : 568
Delaporte Y. : 20, 34, 35, 71, 352, 362, 549, 568
Deluca D. : 577
Demoly J. : 568
Demont E. : 569
Derycke M. : 425, 571
Dethorre M. : 75, 549, 568
Devereux G. : 67, 68, 69, 70, 353, 549, 569, 623
Dewaele J. M. : 172, 173, 569
Deyrich M.-C. : 164, 169, 569
Di Perri K. : 239, 533, 534, 536, 569, 593
Dirksen H. : 20, 30, 31, 45, 46, 47, 569
Dortier J.-F. : 569
Drion B. : 138, 569
Dubois J. : 569
Dubreuil B. : 317, 426, 551, 569

Dubuisson C. : 157, 158, 181, 364, 369, 371, 491, 505, 549, 550, 557, 569, 570, 574
Duchesne L. : 570
Dulong R. : 572
Dumont A. : 570
Dumoulin M. : 570
Dyar D. : 490, 581
Ebersold S. : 103, 130, 570
Edwards L. : 571
Emile-Besse L. : 172, 233, 562, 570
Erting C. J. : 341, 394, 449, 451, 486, 570, 574
Esteve I. : 21, 31, 530
Eustache F. : 570
Farges N. : 570
Fassin D. : 571
Faure S. : 570
Figueras B. : 571
Fitzgerald M. H. : 561
Forlot G. : 571
Foucault M. : 36, 39, 571
Fougeyrollas P. : 102, 122, 123, 571
Fraser B. : 506, 571
Frei H. : 520, 571
Fruchter A. : 506, 571
Gadet F. : 95, 571
Galkowski T. : 571
Gallaudet E. : 17, 20, 28, 31, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 60, 234, 507, 561, 571, 573, 574, 576, 577, 579, 580, 584, 586, 595, 599, 623
Gallissot R. : 21, 65, 66, 67, 549, 571
Garcia B. : 5, 425, 444, 490, 520, 571
Gaucher C. : 17, 33, 74, 320, 321, 323, 324, 326, 449, 552, 571
Gauvin I. : 19, 164, 168, 554, 571
Geers A. : 370, 371, 572
Giacomo M. : 569
Giddens A. : 572
Giezen M. : 572
Gineste M.-D. : 572
Goasmat G. : 572
Goffman E. : 36, 572, 574
Goodman K. : 561
Gori R. : 108, 109, 572
Gorouben A. : 572, 586
Gregory S. : 587
Grimard C. : 364, 369, 371, 491, 549, 550, 557, 570
Grimshaw T. : 561
Grosjean F. : 84, 95, 173, 446, 550, 551, 572
Grove C. : 247, 583, 625
Gruca I. : 442, 567
Gruson P. : 572
Guespin L. : 569
Gumperz J. : 157, 276, 283, 284, 285, 377, 573, 625
Gustason G. : 539, 541, 573
Haesenne T. : 550, 573
Hage C. : 573
Halpern C. : 573
Hamers J. : 160, 554, 573
Hancock G. R. : 475, 586
Hansen B. : 573
Harmon A. : 573
Hauray B. : 571
Hauser P. : 577
Herrenberger A. : 168, 573
Higgins P. C. : 570, 573
Hodges A. : 561
Holcomb T. : 70, 71, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 124, 290, 322, 425, 549, 550, 573
Hornett D. : 437, 566
Humphries T. : 124, 573
Huvelle D. : 550, 573
Hymes D. : 276, 283, 284, 574, 625
Ingberg H. : 72, 574
Ioannitou G. : 157, 564
Jamet F. : 105, 574
Jarraud-Vergnolle A. : 131, 563
Javal E. : 30, 574
Jeggli F. : 259, 562
John C. : 284, 285, 299, 310, 355, 425, 562, 574
Johnson R. E. : 41, 449, 451, 486, 574
Jones E. : 17, 71, 138, 225, 549, 574
Joseph I. : 234, 237, 239, 240, 246, 284, 464, 465, 482, 494, 498, 517, 574, 622, 625
Jover M. : 103, 104, 574
Jutras S. : 5, 181, 491, 574
Kazmi H. : 578
Kerbrat-Orecchioni C. : 256, 275, 276, 279, 280, 574, 625
Kervran M. : 164, 166, 554, 574, 575
Klima E. S. : 189, 575
Krüger A. B. : 575
Lachance N. : 88, 568
Ladd P. : 349, 350, 575
Lahire B. : 493, 494, 497, 556, 575
Lane H. : 18, 42, 44, 46, 549, 575
Langdon D. : 571
Larsen-Freeman D. : 172, 575
Lauwerier L. : 575
Lavigne C. : 17, 74, 75, 76, 83, 126, 549, 550, 551, 575
Le Driant B. : 301, 575
Le Maner-Idrissi G. : 490, 576
Le Ny J.-F. : 572
Lebart : 576
Lecapitaine J.-Y. : 576
Lederer M. : 257, 584
Leigh I. : 576
Lepot-Froment C. : 94, 188, 379, 380, 538, 540, 576
Leven R. : 582
Levi-Strauss C. : 71
Leybaert J. : 573, 576
Liddell S. K. : 174, 576
Lidell S. K. : 449, 451, 486, 574
Lieury A. : 576
Lillo-Martin D. : 188, 470, 576, 584
Lina-Granade G. : 576, 577
Lindgren K. : 577
Litchfield S. : 163, 584
Lock E. : 578
Logiodice C. : 520, 580
Loncke F. : 447, 450, 466, 510
Long M. H. : 172, 575
Loundon N. : 577
Lucas C. : 447, 470, 577, 586
Lüdi G. : 84, 554, 577
Luetke-Stahlman B. : 94, 379, 578
Lyxell B. : 466, 587
Madillo-Bernard M. : 300, 301, 304, 308, 309, 314, 425, 551, 577
Maestas J. : 579
Magerotte G. : 312, 551, 577
Maingueneau D. : 258, 275, 577
Maleval J.-C. : 577

Marpeau L. : 301, 577
Marschark M. : 436, 437, 438, 439, 509, 577
Marshark M. : 369, 577, 584
Martens K. : 447, 450
Martinez P. : 161, 554, 563, 578
Masur Y. : 578
Mayberry R. I. : 163, 166, 578
Mcilroy G. : 578
Meadow-Orleans K. P. : 327, 341, 428, 584
Meier R. P. : 188, 578
Meschonnic H. : 449, 578
Meynard A. : 21, 31, 99, 139, 309, 578
Millet A. : 19, 174, 193, 285, 367, 375, 428, 436, 439, 443, 447, 449, 450, 525, 526, 530, 546, 551, 557, 578, 580
Mitchell G. S. : 379, 578
Moeller M. P. : 94, 379, 578
Mondain M. : 579
Monod D. : 296, 565
Montanelli D. S. : 506, 582
Moody B. : 20, 28, 30, 43, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 125, 234, 243, 579, 622, 623
Moore D. : 19, 98, 150, 151, 157, 160, 169, 171, 172, 175, 504, 519, 529, 530, 531, 532, 545, 550, 554, 565, 566, 579
Moores D. : 341, 504, 579
Moreau M.-L. : 556, 579
Morrow-Lettre C. : 579
Morvan J.-S. : 579
Mottez B. : 17, 20, 43, 47, 54, 59, 60, 99, 124, 125, 549, 572, 579, 580, 623
Mucchielli R. : 276, 277, 580
Mugnier S. : 5, 19, 171, 193, 194, 429, 444, 449, 450, 482, 483, 530, 532, 546, 556, 580
Müller J.-P. : 296, 565
Murray J. : 45, 46, 47, 569
Nadeau M. : 519, 580
Napoli D.-J. : 577
Nash J. E. : 570, 573
Nemser W. : 172, 580
Neuroth-Gimbrone C. : 520, 532, 580
Newkirk D. : 580
Newport E. L. : 484, 580
Nicholas J. G. : 572
Niederberger N. : 164, 504, 505, 532, 580
Nikolopoulos T. : 490, 581
Omer D. : 157, 564
Oms : 100, 101, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 549, 581, 599
Padden C. : 124, 163, 164, 166, 170, 532, 581
Paris G. : 516, 581
Parisot A. : 567
Paugam S. : 581
Paul P. V. : 227, 316, 374, 375, 410, 417, 504, 581, 621
Pekarek Doelher S. : 578
Penz H. : 561
Perrenoud P. : 581
Perrier G. : 127, 131, 133, 581, 605
Plecy A. : 336, 581
Poirier D. : 33, 79, 549, 581
Porquier R. : 172, 562, 581
Poutignat P. : 581
Prieur J. M. : 91, 581
Prillwitz S. : 174, 582
Prudent L. F. : 168, 582
Pruvost G. : 582
Pull J. : 582
Py B. : 171, 554, 582
Quertinmont S. : 447, 450
Quigley S. P. : 506, 582
Ramsey C. : 163, 164, 166, 170, 532, 581
Ravaud J.-F. : 100, 102, 105, 124, 549, 582
Reinert M. : 263, 264, 265, 266, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 275, 286, 290, 296, 582, 605, 625
Rey A. : 32, 122, 123, 540, 583
Richards J. C. : 171, 172, 583
Rioux M. : 101, 102, 583, 605
Rispail M. : 92, 145, 150, 160, 161, 164, 172, 175, 200, 554, 561, 563, 567, 583
Rodda M. : 20, 31, 583
Rondal J. A. : 583
Rosenthal J. : 583
Rosier L. : 583
Rossignol C. : 106, 549, 583
Roulet E. : 19, 164, 168, 169, 554, 583
Roussel P. : 100, 105, 583
Sabatier C. : 19, 554, 583
Sabria R. : 81, 140, 425, 551, 568
Sadek-Khalil D. : 584
Salbreux R. : 130, 131, 584
Salem A. : 244, 262, 267, 467, 500, 576
Sanchez J. : 336, 586
Sandler W. : 470, 584
Sanford Koester L. : 327, 584
Sausse S. K. : 305, 425, 551, 584
Scambler S. : 348, 584
Schick : 584
Schlesinger H. : 428, 584
Schmitt P. : 27, 584
Schönström K. : 483, 584
Sedeley A. L. : 572
Seleskovitch D. : 257, 584
Selinker L. : 91, 171, 172, 173, 519, 532, 546, 554, 569, 584
Simon D. L. : 30, 160, 586
Simper-Allen P. : 483, 584
Singleton J. L. : 163, 166, 173, 532, 584
Skipp A. : 587
Smith A. : 65, 585
Soriano V. : 140, 306, 311, 425, 551, 585
Spencer L. J. : 369, 577, 584, 585
Spencer P. : 369, 577, 584, 585
Spencer P. E. : 369, 577, 584, 585
Stiker H.-J. : 99, 126, 127, 585
Stokoe W. : 20, 27, 42, 43, 45, 59, 189, 470, 569, 585
Storbeck C. : 578
Streiff-Fenart J. : 581
Supalla S. : 163, 166, 584
Sutton V. : 174, 585
Svartholm K. : 483, 584
Swain M. : 19, 169, 485, 504, 528, 531, 534, 557, 567
Sweet C. : 504, 579
Swisher M. V. : 94, 379, 585
Symeonidou S. : 118, 585
Szagun G. : 585
Taly V. : 585
Tap P. : 69, 585
Tarter V. C. : 188, 585
Taylor B. P. : 171, 172, 585
Thamin N. : 160, 575, 586
Thibeault J. : 19, 164, 168, 554, 571
Thompson M. : 94, 379, 585

Tijus C. : 586
Traverso V. : 280, 281, 282, 283, 586, 625
Trezek B. J, : 475, 586
Troncy C. : 586
Truy E. : 576, 577
Tupin F. : 582
Uziel A. : 579
Valli C. : 470, 586
Van Cleve J. : 586
Vanderstraeten M. : 118, 586
Vandromme L. : 301, 575
Varro G. : 95, 571
Vasseur M.-T. : 564
Verdelhan-Bourgade M. : 95, 586
Vibert S : 571
Virole B. : 17, 28, 32, 63, 84, 166, 169, 181, 183, 327, 332, 336, 339, 356, 395, 551, 572, 586
Vonen A. M. : 586
Wacjman C. : 549, 568
Walter H. : 586
Wass M. : 466, 587
Weinreich U. : 160, 172, 554, 587
Wendland J. : 566
Wharton S. : 582
Wheeler A. : 587
Wilbur R. : 470, 487, 506, 571, 582, 587
Wilcox P.P & S : 173, 174, 587
Yoshinaga-Itano C. : 587
Zarate G. : 150, 151, 550, 566
Zawolkow E. : 539, 541, 573
Zienert H. : 582
Zinschitz E. : 306, 311, 425, 551, 587

ANNEXES

La totalité des entretiens menés dans le cadre de cette recherche a été retranscrite et insérée en annexes. Les annexes sont disponibles dans le cd fourni avec la version imprimée.

TABLE DES MATIÈRES DES ANNEXES

ENTRETIENS MENES EN FRANCE

ENTRETIENS MENES AUPRES DES PARENTS ENTENDANTS

F1 : Isabelle
F2 : Sylvie
F3a : Lucie n°1
F3b : Lucie n°2
F4 : Odile
F5 : Marie
F6 : Stéphanie & Pascal
F7 : Claudie
F8 : Jacqueline
F9 : Carine
F10 : Marianne
F11 : Sandrine
F12 : Henriette et Paul

ENTRETIENS MENES AUPRES DES PERSONNES SOURDES

PSJA : Juliette & Anne
PSC : Corentin
PSF : Fanny
PSB : Bertrand
PSL : Laura
PSDA : Alexia
PSMV : Madeleine et Viviane

ENTRETIENS MENES AUPRES DES ENSEIGNANTS ET EQUIPES PEDAGOGIQUES

FCBC : Fanny et Claude, classe bilingue CP-CE1
MCS : Marion, enseignante spécialisée CE2
CCS : Camille, enseignante spécialisée CM1
ACS : Anne, enseignante spécialisée CM2
MICS : Michel, enseignant spécialisé 3e

ENTRETIENS MENES AUPRES DE PROFESSIONNELS (AUTRES QU'EDUCATIFS)

PDF : Psychologue développementaliste

ENTRETIENS MENES AUPRES DES DIRECTEURS D'ECOLES ET ENSEIGNANTS AUX ÉTATS-UNIS

ENTRETIENS MENES DANS LA VILLE DE NEW YORK

D75a/b : District75, Charmain &Danielle, supervisors
D75c : District75, Charmain, supervisor
D75d : District75, Sara, directrice
D75e : District75, Danielle, supervisor
PS53A : PS53K, Jeff, enseignant
MVB1 : Martin Van Buren, Lucie, enseignante
GOS1 : Glenn Oaks, Rebecca, enseignante
MS331a : MS331, Stella, enseignante
PS57a/b/c/d : PS57, trois enseignants, une supervisor
LSD1 : Lexington School for the d/Deaf, Ana, enseignante

PS347a/a' : PS347, Megan, enseignante
PS347b/c, PS347, Lola & Jackson, enseignants
BM : Bill Moody, interprète à PS347
SFD1 : San Francis School for the d/Deaf, directrice de l'école
SJD1 : San Joseph School for the d/Deaf, directrice de l'école
SJD2 : San Joseph School for the d/Deaf, Caroline, orthophoniste
CU1 : Columbia University, Ana, étudiante
CU2 : Ann Boeh, Psychologue
NYU1 : New York University, Ralph, enseignant

ENTRETIENS MENES DANS L'ETAT DE L'OREGON

OSD1 : Oregon School for the d/Deaf, Portland, Sharla, directrice de l'école

ENTRETIENS MENES DANS L'ETAT DE CALIFORNIE

FSD1 : Fremont School for the d/Deaf, Fremont, 12 enseignants
FSD2 : Fremont School for the d/Deaf, Fremont, directrice de l'école
IBW : Irene B West School, San Francisco, trois enseignants
MSD1 : Marlton School for the d/Deaf, Los Angeles, directrice de l'école
MSD1 to 9 : Marlton School for the d/Deaf, Los Angeles, 9 enseignants
MSD1-10-11 : Marlton School for the d/Deaf, Los Angeles, Jennifer, enseignante
MSD12 : Marlton School for the d/Deaf, Los Angeles, orthophoniste

ENTRETIENS MENES DANS L'ETAT DE WASHINGTON

NSD1 : Northwest School for the d/Deaf and Hard of Hearing, Seattle, directrice de l'école

ENTRETIENS MENES AU CANADA ET AU COSTA RICA

ENTRETIENS MENES A VANCOUVER, CANADA

VA1 : Deah and Hard of Hearing Services, Responsable du service

ENTRETIENS MENES A SAN JOSE, COSTA RICA

CS1/2 : Departamento educativo, directrice et enseignante

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS 7

FINANCEMENTS 9

SOMMAIRE 13

INTRODUCTION 15

PARTIE 1 : SURDITE, LANGUE ET HANDICAP 25

CHAPITRE 1 : HISTORIQUE DE LA SURDITÉ EN FRANCE ET AUX ÉTATS-UNIS 27
1.1 LES LIEUX SYMBOLIQUES DE L'HISTOIRE SOURDE 28
1.1.1 Milan historique : les sourds réduits au silence 28
1.1.1.1 Les trois Congrès de Milan 1880 31
1.1.2 Les instituts pour sourds : symboles de la restriction de la langue dans l'enseignement 34
1.1.2.1 Témoignages d'anciens pensionnaires 36
1.1.3 Création de l'université Gallaudet aux États-Unis 40
1.1.3.1 Expansion du modèle Gallaudet 41
1.2 L'ACTE DE RECONNAISSANCE DES LANGUES DES SIGNES PAR LA NOMINATION 41
1.2.1 Héritage commun en France et aux États-Unis 43
1.2.2 Epistémologies des Deaf Studies 45
1.2.2.1 Deaf Gain against Hearing Loss 46
1.3 LE REVEIL SOURD EN FRANCE 47
1.3.1 Témoignage de Bill Moody : création de l'International Visual Theatre en 1976 48
1.3.1.1 Parcours de Bill Moody 48
1.3.1.2 Histoire de l'International Visual Theatre à Paris 51
1.3.1.3 Les premiers dictionnaires IVT de langue des signes française 56
1.3.2 Nommer la langue des signes française : les travaux de Bernard Mottez 59
1.3.3 Les premiers mouvements bilingues : Deux langues pour une éducation 60

CHAPITRE 2 : SOCIOLINGUISTIQUE DE LA SURDITÉ 63
2.1 L'IDENTITE SOURDE ET L'IDENTITE DES SOURDS 63
2.1.1 L'identification plutôt que l'identité pour marquer l'altérité 65
2.1.1.1 L'identification pour questionner l'identité réelle (Devereux, 1972) 67
2.2 LA CULTURE SOURDE 70
2.2.1 La langue e(s)t la culture 71
2.2.1.1 Le paradoxe de la culture Sourde : l'exclusion des parents entendants 73
2.2.2 Dialectique de la culture Sourde 78
2.2.2.1 La frontière symbolique de la culture Sourde 79
2.2.3 Appartenance culturelle et choix de la langue 80
2.3 AU DELA DE DEUX MONOLINGUISMES : LE PLURILINGUISME 84
2.3.1 Obstacles familiaux au plurilinguisme : prégnance des représentations 86
2.3.1.1 La surcharge supposée du plurilinguisme 89
2.3.1.2 L'alternative de la langue française parlée complétée 92
2.3.2 Plurilinguisme impliquant mais pas toujours surchargeant 95
2.3.2.1 Contrer l'implicite de performance : le plurilinguisme n'est pas la domination de la langue 96

CHAPITRE 3 : APPROCHE CLINIQUE DU HANDICAP ET DIALOGUES DE SOURDS 99
3.1 LA NOTION DE HANDICAP 99
3.1.1 L'individu et la société : l'évolution des modèles du handicap au niveau international 101
3.1.1.1 1980 - International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps 102
3.1.1.2 2001 - International Classification of Functioning Disability and Health 107
3.1.1.3 L'application de la CIF à travers une étude de cas 109

3.1.1.4 Évolution en France : la loi handicap du 11 février 2005 120
3.1.2 Le langage du handicap 122
3.1.2.1 Les Sourds : la défense d'un modèle différentialiste 124
3.1.2.2 Handicapés ou Sourds : Dépasser la dénomination 126
3.2 PRISE EN CHARGE ET GESTION ADMINISTRATIVE DU HANDICAP 127
3.2.1 Fonctionnement des MDPH en France 128
3.2.1.1 Disparité des prises en charge par les MDPH 130
3.2.1.1 Le guide-barème pour l'évaluation des déficiences 133
3.2.2 Classification audiométrique de la surdité et protocole de dépistage 136
3.2.2.1 La surdité en nombres 136
3.2.2.2 Filière de soin de la surdité et information aux parents 138

PARTIE 2 : SCOLARISATION DES ELEVES SOURDS EN FRANCE 143

CHAPITRE 4 : LÉGISLATION ET ORIENTATIONS DIDACTIQUES 145
4.1 LES NOUVELLES ORIENTATIONS POUR L'EDUCATION 146
4.1.1 La loi de 2013 pour la refondation de l'école 146
4.1.1.1 Une orientation en faveur de la scolarisation en milieu ordinaire 147
4.1.2 L'approche du Conseil de l'Europe pour l'enseignement du plurilinguisme 149
4.2 LES ORIENTATIONS DES PARCOURS BILINGUES LSF-FRANÇAIS 155
4.2.1 Les apprentissages à l'école maternelle dans les parcours bilingues 155
4.2.1.1 Le langage oral à travers la langue des signes 155
4.2.1.2 Le manque de développement des modalités d'accès à l'écrit par la langue des signes 157
4.2.1.3 Objectifs et compétences attendues à l'école maternelle 158
4.2.2 Les apprentissages à l'école élémentaire dans les parcours bilingues 160
4.2.2.1 Langue des signes et accès à l'écrit à l'école élémentaire 161
4.3 OUVRIR UNE REFLEXION SOCIODIDACTIQUE EN PARCOURS BILINGUES ET SPECIALISES 164
4.3.1 Les apports d'une didactique intégrée au sein des parcours bilingues et spécialisés 167
4.3.1.1 La pédagogie du contact de langues 168
4.3.1.2 L' « erreur » comme support didactique de la comparaison des langues 170
4.3.1.3 L' « interlangue » et ses enjeux pour les élèves sourds 172
4.3.1.4 La technique du « glossing » : mise en place d'un transfert entre les langues 173
CHAPITRE 5 : LES MODÈLES DE SCOLARISATION POUR LES ÉLÈVES SOURDS 177
5.1 LES DIFFERENTS MODELES DE SCOLARISATION POUR LES ELEVES SOURDS EN FRANCE 177
5.1.1 La scolarisation individuelle en milieu ordinaire, sans l'appui d'un dispositif collectif 179
5.1.2 L'unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS) 182
5.1.3 La scolarisation en unité d'enseignement (UE) 183
5.1.3.1 ULIS et UE : deux modèles équivalents 186
5.1.4 Le pôle d'enseignement pour les jeunes sourds (PEJS) 187
5.1.4.1 Le parcours bilingue du PEJS 191
5.1.4.2 Le parcours en langue française du PEJS 196
5.1.4.3 Le parcours en langue française avec appui LPC du PEJS 197
5.1.4.4 Le parcours en langue française avec appui de la LSF du PEJS 199
CHAPITRE 6 : DIVERSITÉ DES FORMATIONS DES ENSEIGNANTS POUR SOURDS 201
6.1 CAPPEI – MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE 201
6.1.1 Les six modules du tronc commun – 144 heures 204
6.1.2 Les modules d'approfondissement – 104 heures 208
6.1.2.1 Troubles de la fonction auditive (1) : Surdité, scolarisation et apprentissages 208
6.1.2.2 Troubles de la fonction auditive (2) : Connaissance des modes de communication 210
6.1.3 Les modules de professionnalisation – 52 heures 211
6.1.4 Les modules de formation d'initiative nationale – 100 heures 212
6.2 CAPEJS - MINISTERE DES SOLIDARITES ET DE LA SANTE 214
6.2.1 Cycle de formation CAPEJS du CNFEDS 216
6.3 PROPOSITIONS D'EVOLUTION DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS 218
6.3.1 Rattacher le CAPEJS au ministère de l'Éducation nationale 219
6.3.2 Rattacher les INJS au ministère de l'éducation nationale 220

PARTIE 3 : PRESENTATION DES ENTRETIENS ET METHODOLOGIE D'ANALYSE 223

CHAPITRE 7 : PRÉSENTATION DES CATÉGORIES D'ENTRETIENS 225
7.1 ENTRETIENS PERSONNES SOURDES ET PARENTS ENTENDANTS EN FRANCE 225
7.1.1 Parents entendants d'enfants sourds 227
7.1.1.1 Trame d'entretien Parents entendants 229
7.1.2 Personnes sourdes communiquant en langue des signes et/ou à l'oral-vocal 230
7.1.2.1 Trame d'entretien Personnes sourdes 231
7.2 ENTRETIENS AUPRES DES ENSEIGNANTS AUX ÉTATS-UNIS 232
7.2.1 Entretiens menés aux États-Unis 233
7.2.2 L'organisme District 75 de l'état de New York : diversité des modèles et accessibilité 235
7.2.3 Les différentes Schools for the Deaf de la ville de New York 237
7.2.3.1 Lexington : le rôle du médiateur par l' « Expérience d'apprentissage médiatisé » 238
7.2.3.2 St Joseph : un curriculum mixte oral-vocal et langue des signes 239
7.2.3.3 St Francis de Sales : la « communication totale » dans l'enseignement 240
7.2.3.1 Public School 347 : Un modèle bilingue en déséquilibre 240
7.2.4 Diversité des modèles à l'ouest des États-Unis 243
7.2.4.1 Oregon School : la défense d'un modèle bilingue langue des signes - anglais écrit 244
7.2.4.1 Le modèle bilingue éducatif et culturel de la California Fremont School 244
7.2.4.1 Marlton School : un modèle pédagogique et linguistique en plein questionnement 245
7.2.4.2 École spécialisée Irene B. West Elementary School : le rôle de l' « exposure » à la langue des signes pour les enfants sourds 246
7.2.4.3 École spécialisée NorthWest à Seattle : le modèle « Signing Exact English » 247
7.2.4.1 Elk Grove Unified School District : un réseau unifié d'écoles « ordinaires » 247
7.2.1 Universités de la ville de New York : DHH programs et ASL courses 248
7.2.1.1 Deaf and Hard of Hearing Program at Teachers College, Columbia University 248
7.2.1.2 ASL minor courses at New York University Steindhardt 249
7.3 ENSEIGNANTS ET PROFESSIONNELS ACCUEILLANT DES ELEVES SOURDS EN FRANCE 249
7.3.1 Entretiens et observations dans une classe bilingue 250
7.3.2 Scolarisation collective et individuelle 251
7.4 REGARD SUPPLEMENTAIRE AU CANADA ET AU COSTA RICA 252

CHAPITRE 8 : MÉTHODOLOGIE D'ENQUÊTE ET D'ANALYSE DE DISCOURS 255
8.1 METHODOLOGIE DES ENTRETIENS 255
8.1.1 Le canal oral – signes privilégié 255
8.1.1.1 La question de l'interprétariat et la transcription d'un corpus signé 257
8.2 ANALYSE LEXICOMETRIQUE DES ENTRETIENS AVEC IRAMUTEQ 262
8.2.1 Analyse lexicométrique structurelle : création des « classes » par la méthode Reinert 263
8.2.2 Déchiffrage lexicométrique structurel des entretiens 265
8.2.2.1 Déchiffrage des entretiens auprès des parents 265
8.2.2.2 Déchiffrage des entretiens auprès des personnes sourdes adultes 272
8.3 ANALYSE DE CONTENU ET DE DISCOURS DES ENTRETIENS 275
8.3.1 Analyse de contenu, Laurence Bardin (2013) 276
8.3.1.1 L'analyse de contenu au service d'un corpus d'entretiens semi-directifs 278
8.3.2 Discours-en-interaction, Catherine Kerbrat-Orecchioni (2005) 279
8.3.3 Analyse conversationnelle, Véronique Traverso [1999] (2013) 281
8.3.3.1 La discontinuité thématique 282
8.3.3.2 La continuité thématique 283
8.3.1 Sociolinguistique interactionnelle, Gumperz (1989) et ethnographie de la communication, Dell Hymes (1972) 283
8.3.1.1 De l'alternance codique à la simultanéité codique 285

PARTIE 4 : ANALYSES DES ENTRETIENS MENES AUPRES DES PARENTS ENTENDANTS ET DES PERSONNES SOURDES EN FRANCE 287

CHAPITRE 9 : PARCOURS DE PARENTS ENTENDANTS ET DE PERSONNES SOURDES 289
9.1 ANALYSE DES ENTRETIENS AUPRES DES PARENTS ENTENDANTS ET DES PERSONNES SOURDES 290
9.1.1 Analyse lexicométrique par la classification Reinert et l'AFC 290

9.1.1.1 Entretiens menés auprès des parents entendants 291
9.1.1.2 Entretiens menés auprès des personnes sourdes 293
9.1.1 L'accompagnement et l'information dans le parcours des parents entendants 295
9.1.1.1 L'accompagnement d'un « doute » par les équipes soignantes 299
9.1.1.2 Du dépistage de « suspicion » à l'annonce d'une surdité 304
9.1.1.3 Urgence d'un diagnostic et « médicalisation » du rapport parent-enfant 309
9.1.1.4 Après l'annonce : le rôle déterminant de l'accompagnement 314
9.1.2 « Être sourd » pour les personnes sourdes adultes 317
9.1.2.1 Une approche anthropologique de la surdité à travers la culture et l'identité 321
9.1.2.2 Le « monde des sourds » et le « monde des entendants » 323
9.1.2.3 Les « faux-sourds » : combattre les extrémismes pour s'ouvrir aux mondes 325
9.1.3 Les parents entendants et le choix de l'implant 327
9.1.3.1 La « non neutralité » de l'information aux parents 331
9.1.3.2 La difficulté des premiers réglages : quelles répercussions psychologiques à long terme 334
9.1.3.3 Mobilité contrainte et espoirs des parents à travers la question de l'implant 337
9.1.3.4 Les « bénéfices » de l'implant, sa « gestion » et l'opacité de son fonctionnement 340
9.1.4 L'implant cochléaire questionné par les sourds 345
9.1.4.1 Choix conscient de communication et information aux parents 348
9.1.4.2 Le « monde sourd » face aux risques et limites de l'implant 354
9.1.4.3 Le monopole de l'implant : quel futur pour la langue des signes et la communauté Sourde 356
9.1.5 La place des signes dans la communication pour les parents entendants 358
9.1.5.1 « La langue des signes est une vraie langue » : difficultés d'accès pour les parents entendants 362
9.1.5.2 Le rôle des signes : communiquer avant les « bénéfices » de l'implant 366
9.1.5.3 Associer les modalités de communication pour ne pas « limiter » 368
9.1.5.4 Hiérarchie des modalités : « moments particuliers » et lieux de communication dédiés 376
9.1.5.5 Le code plutôt que la langue des signes pour accompagner l'oral-vocal 378
9.1.6 Le rôle de la langue des signes dans la communication pour les personnes sourdes 383
9.1.6.1 Découverte de la langue des signes à l'âge adulte : « se sentir revivre » 386
9.1.6.2 La langue des signes : une honte en France, une « accessibilité totale » aux États-Unis 391
9.1.6.3 La place de l'oral : « tout combiner » pour se comprendre 394
9.1.7 « Autour de la scolarisation » dans les témoignages des parents entendants 397
9.1.7.1 Emploi du temps et temps « hors-classe » pour les élèves sourds 401
9.1.7.2 Le transport individuel en taxi : symptôme de la surcharge de l'emploi du temps 404
9.1.7.3 Gestion administrative de la scolarité à travers la MDPH 409
9.1.8 La scolarisation à travers le témoignage des personnes sourdes 412
9.1.8.1 L'expérience de la scolarisation en institut pour sourds dans les années soixante 417
9.1.8.2 L'accessibilité par la langue des signes dans la scolarisation 422
9.2 RETOUR SUR LES POINTS CENTRAUX DES ANALYSES 424
9.2.1 L'annonce et l'information : L'importance d'un lieu à part 425
9.2.1 La langue : Ouvrir le « monde sourd » aux parents entendants 428

PARTIE 5 : ANALYSES DES ENTRETIENS MENES DANS LES ECOLES EN FRANCE ET AUX ETATS-UNIS 433

CHAPITRE 10 : UN REGARD NOUVEAU POUR L'ÉDUCATION DES SOURDS EN FRANCE : LES MODÈLES ÉTATS-UNIENS 435
10.1 SYSTEMES ET NIVEAUX DE SCOLARISATION EN FRANCE ET AUX ÉTATS-UNIS 436
10.1.1 Modèles de scolarisation des élèves sourds aux États-Unis 436
10.1.1.1 Preschool programs 437
10.1.1.2 (Residential) Schools for the d/Deaf 437
10.1.1.3 Public School Inclusion 438
10.1.1.4 Mainstreaming with special classes 438
10.1.1.5 Bilingual Programs 439
10.2 ANALYSE DES ENTRETIENS MENES EN FRANCE 440
10.2.1 La situation observée dans certains établissements en France 440
10.2.1.1 La place de la langue des signes pour les enseignantes spécialisées interrogées 440
10.2.1.2 Décalage dans le « bagage lexical » des élèves sourds 444

10.2.1.3 Diversité des moyens de communication en classes spécialisées et bilingue 448
10.2.1.4 Intérêt des échanges entre élèves des classes bilingue et spécialisée 451
10.2.1.5 Les difficultés de certains élèves sourds dans les apprentissages 453
10.2.1.6 Accès à la lecture et à l'écriture pour les élèves sourds 456
10.2.1.7 « Il n'existe rien » : créer les outils pédagogiques pour les élèves sourds 459
10.3 ANALYSE DES ENTRETIENS MENES AUX ÉTATS-UNIS 462
10.3.1 La situation sociolinguistique dans les établissements observés aux États-Unis 463
10.3.1.1 La place de la langue des signes pour les enseignants interrogés 463
10.3.1.2 Cued Speech, Visual phonics et Sounds in motion 471
10.3.1.3 Trois langues en présence : l'espagnol, l'anglais et la langue des signes 477
10.3.1.4 « Our students come with no language background » : Le rôle de l'exposition à la langue 480
10.3.1.5 « Parents don't sign » : briser le mythe de la démission parentale 492
10.3.2 Rendre l'accès à l'écriture et à la lecture visuels 503
10.3.2.1 Le décalage du « niveau de lecture » des élèves sourds 504
10.3.2.2 Distinguer les langues pour accéder à la lecture et à l'écriture 508
10.3.2.3 Faire de la langue des signes une « langue-pont » 512
10.3.2.4 Pousser la logique du « Deaf English » : écrire la langue des signes 517
10.3.2.5 La place de l'oral-vocal dans les enseignements aux élèves sourds 522
10.4 RETOUR SUR LES POINTS CENTRAUX DES ANALYSES ET ADAPTATIONS ENVISAGEABLES EN FRANCE 524
10.4.1 Des expériences partagées entre enseignants en France et aux États-Unis 524
10.4.1.1 Diversité des moyens de communication en France et aux États-Unis 525
10.4.1.2 Les difficultés relevées par les enseignants en France et aux États-Unis 526
10.4.1.3 Développer une pédagogie de la comparaison et du contact de langues 529
10.4.2 Pistes d'adaptation pédagogiques envisageables pour les enseignants en France 532
10.4.2.1 Bedrock Literacy Curriculum : Un manuel pour l'accès à la lecture et à l'écriture 533
10.4.2.2 Adapter le Signing Exact English : créer des « affixes visuels » pour l'accès à l'écriture 537
10.4.2.3 Le « book levelling system » pour motiver les élèves 542

CONCLUSION GENERALE 547

BIBLIOGRAPHIE 559

SITOGRAPHIE 589

TABLE DES ILLUSTRATIONS 603

TABLE DES TABLEAUX 605
TABLE DES FIGURES 607

INDEX 609

INDEX DES NOTIONS 611
INDEX DES AUTEURS 615

ANNEXES 619

TABLE DES MATIERES 621

UNIVERSITE SOCIETES BRETAGNE TEMPS LOIRE TERRITOIRES

UNIVERSITÉ RENNES 2

COLUMBIA UNIVERSITY IN THE CITY OF NEW YORK

Titre : Sociolinguistique de la surdité, didactisation de la pluralité linguistique. Parcours de parents entendants en France et regards croisés sur la scolarisation des élèves sourds : France - États-Unis

Mots clés : Sociolinguistique, Sociodidactique, Surdité, Parentalité, Handicap, Identité.

Résumé : Le dépistage néonatal de surdité rendu systématique en maternité depuis 2014 est venu modifier considérablement le diagnostic puis l'annonce aux parents. Cette recherche a pour objectif d'étudier les représentations et les parcours de parents entendants d'enfants sourds, à partir du dépistage de surdité, jusqu'au diagnostic, à l'annonce, puis aux « choix » de communication et de scolarisation.
Un deuxième volet développe les programmes de scolarisation mis en place pour les enfants sourds en France, et particulièrement le Pôle d'éducation pour les jeunes sourds (PEJS), créés en 2017, qui viennent répondre au principe d'inclusion en milieu ordinaire, tout en offrant la possibilité d'une scolarisation en accord avec les choix linguistiques de la famille.
Au total, soixante-et-un entretiens ont été menés. Pour moitié auprès de familles dont les enfants sourds ont aujourd'hui entre six et dix ans, et auprès de personnes sourdes adultes communiquant en langue des signes et à l'oral-vocal. Ces différents témoignages croisés donnent à voir des expériences contrastées et nous ont amené à questionner les notions de handicap, d'identité, de langue et de culture. L'autre moitié concerne les responsables pédagogiques et enseignants d'établissements scolaires accueillant des élèves sourds en France et dans plusieurs états des États-Unis, d'est en ouest. Ces entretiens et observations ont apporté un regard complémentaire sur les pratiques didactiques à destination des élèves sourds et nous ont amené à proposer des pistes d'adaptations pédagogiques, décrites comme étant peu développées en France selon plusieurs enseignants interrogés.

Title : Sociolinguistics of deafness, didactisation of linguistic plurality. Experience of hearing parents in France and cross-views on the education for deaf students: France - United States

Keywords : Sociollinguistics, Sociodidactics, Deafness, Parenting, Disability, Identity.

Abstract : Newborn screening of deafness, made systematic in maternity since 2014, came to modify considerably the diagnosis and then the announcement to the parents. This research aims to study the representations and the experience of hearing parents of deaf children, from the screening of deafness, to the diagnosis, the announcement, and the "choices" of communication and education. A second component develops the schooling programs in place for deaf children in France, and particularly the Pole for Education for Deaf Youth (PEJS), created in 2017. The PEJS responds to the principle of inclusion in an ordinary environment, by offering the possibility of schooling in accordance with the language choices of the family.
Sixty-one interviews were conducted for this research. Half of them with families whose deaf children are between the ages of six and ten, and with deaf adults communicating in sign language and oral-voice. These different testimonies show different experiences and have led us to question the notions of disability, identity, language and culture. The other half concerns educational supervisors and school teachers who welcome deaf students in France and in several states of the United States, from east to west. These interviews and observations provided additional insights into didactic practices for deaf students and led us to suggest ways of adapting teaching methods, described as being poorly developed in France according to several teachers interviewed.

Imp. Service Reprographie - Rennes 2