

**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

**THESE / Université Rennes 2**  
*sous le sceau de l'Université Bretagne Loire*  
**Ecole doctorale Sociétés, Temps, Territoires**  
pour obtenir le titre de  
**DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ RENNES 2**  
*Mention : Sciences du langage*

présentée par  
**Pauline Rannou**  
Préparée à l'Unité de recherche PREFics EA7469  
Pôle de Recherche Francophonies, Interculturel  
Communication, Sociolinguistique



## 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, 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 », entraînant une « grave dépression parentale » (Lavigne, 2003), contrastent fortement avec les désirs d'émancipation et de reconnaissance des Sourds. Les retentissements négatifs de 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 » (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  tats 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 people. Use them as a resource. Deaf people will give you advices ». 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  tats-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 (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), permettant de proposer des aménagements pédagogiques en accord avec les orientations officielles des PEJS. Nous avons souhaité aller à la rencontre d'enseignants aux  tats-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 vocale (Millet, Estève, 2009 ; Estève, 2011 ; Mugnier, 2006 ; 2016). Les différents témoignages recueillis auprès d'enseignants, directeurs d'écoles et professionnels de l'éducation aux  tats 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, Encrev , 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  tats-Unis. Les instituts pour sourds (aux  tats-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  tats-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  tats-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  tats-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 ». 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 « m dicalisante » (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 « d ficiance » 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' ducation. 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 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 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 entendant 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 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 ». 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.

### **Méthodologie des entretiens semi-directifs**

Poser la question de la surdité à travers le parcours de parents entendants d'enfant sourds constitue l'amorce de cette recherche en sociolinguistique. Aujourd'hui en France, différents travaux portant sur la surdité sont consacrés à l'étude sociologique des communautés Sourdes<sup>1</sup> (Lane, 1979 ; Mottez, 1976 ; B  doine, 2018), à la langue des signes (Heiling, 1994 ; Bras, 2003; Bouvet, 2004; Chamberlain, Mayberry, 2004; Cuxac, 1983 ; 1993), mais une part encore peu significative est accordée aux recherches portant sur les discours et réalités perçues et vécues par les parents entendants découvrant la surdité de leur enfant (Lavigne, 2006 ; Madillo-Bernard, 2007 ; Soriano, 2011).

   travers plus d'une soixantaine d'entretiens menés en France et en Amérique du Nord (  tats-Unis et Canada), nous avons eu pour ambition d'apporter une visibilité aux discours de parents entendants, qui décrivent généralement un désarroi profond au moment de l'annonce du diagnostic de surdité, généralement par les équipes soignantes, en maternité. Différentes «   tapes cruciales » sont ainsi décrites par les parents dans nos entretiens : celle de l'annonce, et plus tard celles des choix de communication familiale et de choix de scolarisation. Ces témoignages sont associés et confrontés à ceux de personnes sourdes aujourd'hui adultes, qui ont accepté de partager leur récit de vie. La parole d'enseignants accueillant des élèves sourds, en classe dite « ordinaire », ou « spécialisée » vient également compléter l'analyse de contenu et de discours menée dans le cadre de cette recherche.

Les entretiens effectués dans le cadre de cette recherche sont semi-directifs et respectent une trame de thématiques (et non de questions précises)    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 :    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 crée 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 film   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 par téléphone, 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.

---

<sup>1</sup> 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.

*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 chaîne 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 . 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 contenu et 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 que 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 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.

## Renseignements scientifiques : description générale des travaux menés au cours du projet

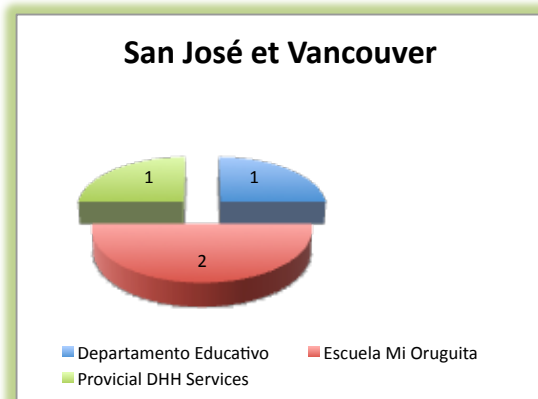
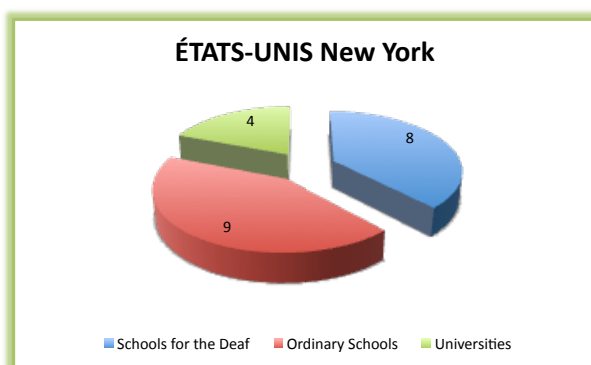
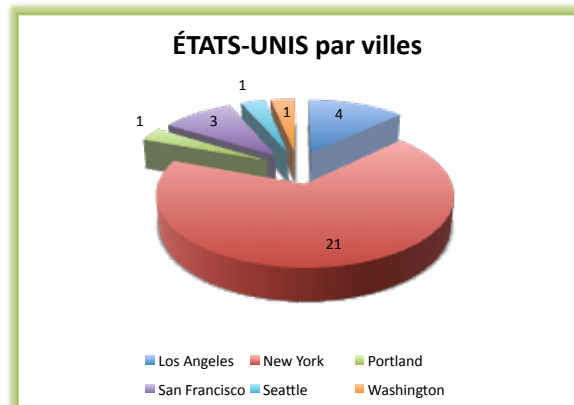
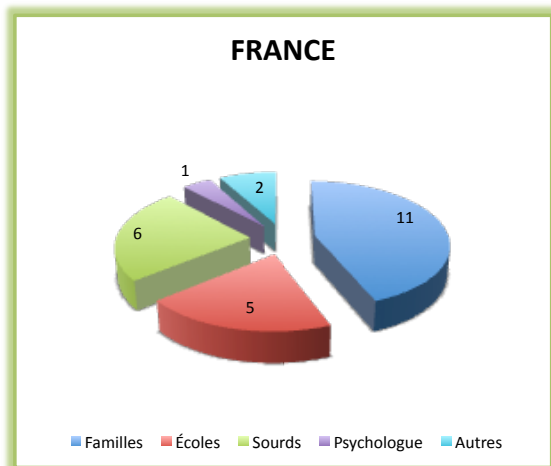
Chacun des entretiens a été conduit selon une trame commune de thèmes généraux à aborder (annonce, information, appareillage, communication, scolarisation), qui permettent d'exposer la diversité des parcours des familles. Concernant le degré de perte auditive des enfants, tous ont une surdité qualifiée de sévère à profonde et sont appareillés ou implantés. La trame d'entretien et les échanges spontanés avant et après l'entretien consacrent une part 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 par la suite les choix de communication et de scolarisation et les représentations associées à la surdité. 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. 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. Les entretiens ont été menés dans la langue choisie par les personnes interrogées : langue des signes française, français vocal, français vocal accompagné de signes.

La totalité des entretiens et observations menés aux États-Unis concerne la phase sociodidactique de notre recherche, qui 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, et trente-et-un entretiens aux États-Unis auprès de directeurs d'établissements, équipes pédagogiques, enseignants et orthophonistes notamment. Ce décalage 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 aménager en France, 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.

### **Graphiques des entretiens effectués**

60 entretiens au total : 25 en France - 31 aux États-Unis - 4 entre Vancouver et San José.





### Parents entendants d'enfants sourds : complexité des choix de communication

Lorsque l'on se concentre sur la question très globale de la communication, il apparaît que les choix de langue des familles et les choix de scolarisation sont extrêmement imbriqués. Les familles rencontrées ne sont pas réfractaires à la langue des signes, mais la considèrent souvent comme une langue trop complexe pour pouvoir être utilisée au quotidien. C'est ce que révèlent certains témoignages de familles<sup>2</sup> :

« 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 ↓ 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 ↓ »

Une autre famille interrogée apporte des précisions sur les raisons de l'orientation vers la langue française parlée complétée<sup>3</sup>, plutôt que vers la langue des signes :

<sup>2</sup> Les entretiens menés auprès des parents sont rendus visibles par le code F - famille, suivi d'un chiffre pour distinguer les témoignages.

<sup>3</sup> La Langue Parlée Complétée est un code qui rend visible le message verbal aux sourds ou malentendants. La personne qui parle complète ce qu'elle dit par une représentation visuelle des lettres, en décrivant syllabe par syllabe: la main se positionne près du visage et représente simultanément les voyelles et les consonnes.

Renseignements scientifiques : description générale des travaux menés au cours du projet

« F1-341 : le code ce n'est pas une langue ↓ 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 ↓ 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, 2016 : 8) ».

La complexité que représente l'apprentissage d'une nouvelle langue pour les parents, qui impliquerait de devoir arrêter de travailler est la raison principale évoquée, pour laquelle ces derniers se tournent vers le code plutôt que la langue des signes. Les entretiens ont également révélé un autre aspect sociolinguistique. Les parents entendants ne se sentent généralement pas concernés par ce qu'ils appellent parfois, et que certains sourds appellent le « monde » des sourds, par opposition au « monde » des entendants. Il est dans les termes mêmes utilisés, les parents sont en dehors puisqu'ils sont entendants.

Citation : « 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). »

Deux aspects sont ici présents : l'appréhension dans l'apprentissage d'une nouvelle langue, et l'absence des parents entendant dans certains discours relatifs au monde des sourds, qui exclut la possibilité d'une rencontre.

### **Questionner les notions d'identité et de culture Sourde**

L'ancrage sociolinguistique de cette recherche nous a amené à questionner, en lien avec les entretiens recueillis, les notions d'identité et de culture, associées de manière récurrente au groupe nominal des Sourds. « Sourd » : est-ce ainsi que tous les sourds se vivent ? Quelle place pour des parents entendants au sein de cette communauté qui se définit en opposition avec la communauté des entendants ?

Dans son ouvrage « Introduction à la culture sourde », Thomas K. Holcomb (2016) fait ainsi état des modes de transmission de la culture Sourde et développe l'idée que pour la plupart des Sourds de famille entendant, la communauté Sourde est une deuxième famille. Aucune mention n'est faite de la *première* famille, celle constituée par les 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 par ailleurs fréquemment mentionnée au sein d'ouvrages relatant 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 d'une modalité vocale dans la communication, les familles entendantes érigerait une barrière linguistique et culturelle, fragilisant la construction d'une identité épanouie pour l'enfant. L'accès à la culture Sourde et la construction d'une identité Sourde interviendraient alors comme les seules réponses à un épanouissement personnel.

« L'image de l'enfant sourd malheureux, isolé dans sa famille entendant 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 et une transmission hors de sa famille » (Lavigne, 2003 : 133).

Plus loin dans son ouvrage, Holcomb 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 débilissants de la surdité" » (Holcomb, 2016 : 136).

Plutôt que de présenter les sourds comme « si dissemblables », nous avons cherché, dans notre recherche, à mettre en avant les similitudes entre les sourds et leur famille entendant afin de valoriser les liens et les relations de proximité entre les parents et leur enfant. Les parents doivent être en mesure de se vivre en tant que parents, et non en tant que membres « inadaptés » d'une famille, 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. Les entretiens menés auprès des parents et auprès de différentes personnes sourdes donnent à voir une volonté de transmission d'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. Il apparaît néanmoins que cette ouverture ne peut intervenir qu'en considérant les parents entendants comme des membres et non comme des opposants à la communauté Sourde. Les parents entendants sont ainsi parfois pointés comme refusant 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 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 est générateur de souffrance pour des parents qui souhaitent communiquer avec leur enfant par la langue qui est la leur et partager ce qu'ils nomment comme étant « leur culture ».

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 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.

Pour Lhéricel (2006), l'exclusion des parents entendants à un *monde sourd* 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).

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*).

Nous avons développé la notion de « paradoxe de la culture sourde », pour faire état des parents peu visibles, voire totalement invisibles dans certains discours relatifs à ce monde sourd. Comment dans ce cadre, expliquer aux parents l'importance éventuelle de donner accès à la langue des signes à leur enfant, si ces mêmes parents ne sont pas considérés comme partageant la même culture et le même monde que leur enfant, pour reprendre les termes couramment utilisés ? La distance opérée par certains Sourds envers la *communauté entendante* doit être questionnée dans sa globalité, la culture Sourde ne peut se construire sans ce rapport aux entendants et surtout aux parents entendants.

Le croisement avec les témoignages des personnes sourdes est très éclairant à ce propos. Une des personnes interrogées, sourde de parents entendants, qui a aujourd'hui un peu moins de 30 ans, indique au moment de notre échange avoir longtemps réfléchi à cette question et propose de parler du monde des signes et du monde de l'oral, plutôt que du monde des sourds et du monde des entendants. « Changer d'angle de vision » explique-t-il lors de l'entretien,

permettrait de renforcer l'accessibilité, donc d'inclure les entendants. À partir de ce changement de terminologie, qui peut sembler anodin, il y a pourtant déjà une amorce de lien et une rupture avec ce clivage sourds / entendants, qui sépare dans les discours, le « monde » des parents de celui apparemment désigné de leur enfant.

En ce qui concerne l'appréhension dans l'apprentissage d'une langue jugée trop complexe par certains parents entendants, nous avons reposé dans cette recherche, les fondements du plurilinguisme, pour tenter de démythifier l'idée selon laquelle la langue des signes constitue une surcharge pour les enfants implantés. L'implant est une réalité technique et technologique dans le paysage de la surdité aujourd'hui et s'il est actuellement question d'apport de la langue des signes à des parents, c'est généralement en complément d'une rééducation auditive très implicite. Il est possible, et nous l'avons fait longuement tout au long de cette recherche, de questionner l'aspect éthique d'un tel dispositif, de la précocité de sa mise en place, du peu de recul actuel sur son efficacité, des biais liés à l'information fournie, mais une fois l'implant est choisi - et c'est la tendance générale actuelle des parents entendants -, la langue des signes peut-elle être un apport ?

### **Vers le plurilinguisme**

Nous appuyant sur les travaux portant sur le plurilinguisme (Grosjean, 1984 ; Blanchet, 2012, 2014 ; Bulot, 2013 ; Coste, Moore, Zarate, 2009 ; Lüdi, 2000), nous avons proposé d'identifier l'existence de situations d'interlangue (Selinker, 1972 ; Dabène, 1994, Auger, 2004) pour accéder à une langue, peut permettre de relativiser un mythe répandu lié à la nécessité d'un bilinguisme parfait, dont fait notamment état Grosjean dans ses travaux :

« 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).

Les parents décrivent souvent une langue des signes trop complexe pour être apprise, mais elle pourrait être apprise en fonction des besoins de communication et suivant l'âge des enfants, pour accompagner et permettre une voie alternative. On sait que les réglages de l'implant sont extrêmement coûteux en terme d'énergie pour les enfants et en termes de durée de rééducation. C'est une des raisons pour lesquelles les familles se tournent peu vers l'apprentissage de la langue des signes, considéré comme une charge supplémentaire. La langue des signes, au contraire de surcharger le parcours linguistique des enfants, pourrait permettre de compenser ou d'alléger la charge de la rééducation vocale et auditive. Pour envisager cette possibilité, nous avons tenté de déconstruire le principe de maîtrise équivalente dans les langues, de domination de la langue et avons proposé de penser le plurilinguisme en tant que répertoire linguistique varié et adaptable par les enfants sourds, en fonction des situations et des besoins de communication. Pour accompagner les parents dans cette réflexion, Patrice Dalle, professeur à l'université de Toulouse et l'un des fondateurs de l'association nationale des parents d'enfants sourds, a proposé d'aller dans ce sens. Il développe dans un article de 2003 : « 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). À partir de ce socle linguistique, qui se construit dans les deux langues, il est important de mettre en lumière les situations d'interlangue, décrites comme des entre-deux langues et surtout de les didactiser, pour, d'une part relativiser ce phénomène, tout à fait banal en situation de plurilinguisme, et d'autre part rappeler son caractère temporaire et son rôle dans l'accès à la langue.

### **Les sourds sont-ils handicapés ?**

Une remise en question globale de la notion d'identité et de culture Sourde à travers les expériences de parents entendants ne peut omettre d'étudier l'évolution du terme « handicapé », de ce qu'il recouvre, et plus largement de ce que recouvre les réalités perçues par un groupe social faisant l'objet d'une politique publique encadrée par la loi de 2005<sup>4</sup>. Nous appuyant notamment sur les travaux de Goffman (1975) et Fougeyrollas (2010), nous avons mis en lumière dans cette recherche, le fait que le langage faisant référence au handicap reste aujourd'hui 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, 2005 : 1542). Les Sourds s'opposent à cette idée de *diminution*, revendiquant leur altérité, non pas au sens d'incapacité, mais à travers l'existence d'une communauté, d'une langue, d'une identité propre. 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, 2005 : 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).

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* 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 :

---

<sup>4</sup> 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.

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

L'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). Comment alors

parler de ces particularismes, que l'appellation « handicap » globalise en tant qu'écart fonctionnels à la norme pour permettre une réflexion sur la *différence* ? Les travaux de Stiker, nous ont amenée à 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).

### **Scolarisation des élèves sourds en France**

Depuis la loi de 2005 sur le handicap pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, différents modèles éducatifs ont vu le jour au sein de l'éducation Nationale pour accueillir les élèves sourds. Depuis 1991 et sa reconnaissance officielle comme langue d'enseignement, la place de la LSF s'est progressivement développée dans l'éducation des enfants sourds. La loi de 2005 traduit cette évolution ; elle modifie la définition du bilinguisme donnée par la loi de 1991 en précisant que « dans l'éducation (...) la liberté de choix entre une communication bilingue, langue des signes et langue française, et une communication en langue française est de droit ». D'un point de vue structurel, les pôles d'enseignement pour les jeunes sourds, mis en place en février 2017 vont dans le sens d'une diversité des choix de scolarisation, dans les langues et les modalités choisies par les familles. Néanmoins, d'un point de vue pratique, l'analyse des textes officiels relatifs aux PEJS révèle des manques évidents sur le plan didactique, pédagogique et de formation des enseignants, dans les parcours bilingues LSF-français écrit, et bilingues mixtes LSF et français oral et écrit.

Les spécificités d'un enseignement en 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 relatifs à la création des PEJS, si ce n'est une mention qui précise : « 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 »<sup>5</sup>. Le modèle semble pouvoir s'adapter aux parcours des familles, qui peuvent faire un choix de langue de scolarisation, en accord avec leurs choix linguistiques. Il conviendrait aujourd'hui d'alimenter et d'accompagner les recherches nécessaires en didactique du plurilinguisme, spécifiquement pour la langue des signes, afin que les parents ayant fait le choix d'une communication qui intègre la langue des signes, puissent être accompagnés dans ce sens. Actuellement, les classes bilingues sont en déclin. Parmi les raisons qui peuvent expliquer ce phénomène, nous pouvons souligner le manque d'accompagnement et de formation des enseignants. Nous avons contribué à alimenter une réflexion sociodidactique, en allant à la rencontre d'enseignants de classes bilingues et en inclusion, aux États-Unis, et avons proposé des pistes didactiques, qui pourraient être étudiées plus en profondeur pour alimenter les recherches nécessaires sur ces modèles particuliers.

Cette étude sociolinguistique est une amorce de réflexion et de discussion sur les problématiques que rencontrent les parents entendants d'enfants sourds aujourd'hui en France. Elle est loin de répondre définitivement aux questions soulevées par ces situations complexes et mouvantes et nous espérons pouvoir continuer à contribuer à ces réflexions, pour l'accompagnement des parents et pour la mise en place de modèles éducatifs cohérents pour les enfants sourds. Ce travail est loin d'être achevé, et nous intégrerons, à partir de mars 2019, l'équipe de recherche de Charles Gaucher à l'université de Moncton au Canada. Son équipe mène, depuis 2014, un projet de recherche en collaboration avec la Haute École du travail social en Suisse, l'université de Namur en Belgique, l'université de Poitiers en France,

---

<sup>5</sup> [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=112344](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=112344)



et l'université d'Ottawa au Canada. L'étude porte sur les représentations de parents entendants francophones à propos de la surdité, leur rapport à la langue des signes, et la relation intervenant / parents notamment. Ce projet concerne quatre pays francophones et permettra de nourrir considérablement les réflexions nécessaires autour de l'accompagnement des parents entendants, dont notre recherche doctorale a tenté de contribuer à révéler certaines des difficultés.

### **Résultats scientifiques**

Depuis les années soixante-dix et l'émergence du mouvement du Réveil Sourd en France, les travaux menés en sociolinguistique ont largement contribué à révéler une minorisation 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 en France. Malgré ces évolutions, nous avons vu à quel point l'étude des notions d'identité et de culture, dans le cadre des discours anthropologiques relatifs à la surdité évacuent la question de l'expérience des parents entendants, qui paradoxalement à leur place privilégiée dans les situations familiales où les enfants sourds naissent 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 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 selon nous 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, 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. 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 d'un petit nombre d'associations et organismes.

Les entretiens montrent un intérêt important de la part des parents entendants pour une diversité des pratiques langagières 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 » (Marshark, 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 la modalité vocale 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, qui offrent la possibilité d'un regroupement des élèves sourds en fonction des moyens de communication de la famille. 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 équivalente 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 ». L'adaptation du bulletin officiel n°33 du 4 septembre 2008 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 développés en didactique du plurilinguisme (Dabène, 1994 ; Castellotti, 2000 ; Moore, 2001 ; Blanchet, 2012 ; Rispaïl, 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 » (Rispaïl, 2017 : 66). Les recherches menées en sociodidactique concernant la pluralité linguistique (Lüdi, 2000 ; Martinez Et Alii, 1995 ; Moore, 2001 ; Blanchet, Clerc, Rispaïl, 2014) ont été reliées aux travaux portant sur la didactique intégrée, qui vise à établir des liens entre un nombre limité de langues, en valorisant notamment les situations d'interlangues, de comparaison et de contacts de langues (Weinreich, 1953 ; Billiez, Rispaïl, 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, qui rappelle selon Jean-Yves Le Capitaine 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<sup>6</sup> (ministère de l'éducation nationale) et UE<sup>7</sup> (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 justifié pour permettre de renforcer ces deux modèles, coexistant actuellement. En ce qui concerne les formations des enseignants pour sourds, le développement du CAPEJS<sup>8</sup> (ministère des solidarités et de la santé) et du CAPPEI<sup>9</sup> (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

---

<sup>6</sup> Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire

<sup>7</sup> Unité d'enseignement

<sup>8</sup> Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement des jeunes sourds

<sup>9</sup> Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive

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 Maisonnny 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 nous ont, au contraire, amené à considérer la multimodalité comme un apport plutôt qu'une surcharge engendrant des confusions dans la scolarisation des élèves sourds.

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 beaucoup, 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.

### Calendrier des réalisations

Dates	Actions prévues	Menée à terme
<p>17 avril 2015 – 2 juin 2015</p>	<p>Premier séjour à New-York Entretiens semi-directifs auprès des personnels éducatifs de trois écoles accueillant des élèves sourds. <b>PS347</b> : Rhonda WILLIAMS, Coordinatrice pédagogique ; David BOWLE, Directeur, Oni, enseignante sourde, Jason, enseignant sourd ; Bill MOODY, interprète et co-fondateur de l'International Visual Theatre de Paris. <b>St Joseph School for the Deaf</b> : Debra ARLES, Directrice ; Diane WOODS, coordinatrice pédagogique ; Janet GORDON, Orthophoniste. <b>St Francis School for the Deaf</b> : Maria BARTOLLILLO, Directrice.</p> <p>Contacts avec Jane MORAN, directrice et Amanda HEINBAUGH, coordinatrice pédagogique de l'école <b>Lexington School for the Deaf</b>, qui acceptent également de participer au projet.</p> <p>Entretiens semi-directifs auprès de Randolph MOWRY, enseignant d'ASL à <b>New York University</b>. Rencontre et discussions autour du bilinguisme avec Ofelia GARCIA, Professeur de Translanguaging et Ricardo GARCIA, Professeur de littérature espagnole à <b>City University of New-York</b>.</p> <p>Rencontre avec Pr. Ye WANG, coordinatrice du Programme Education of the d/Deaf or Hard of Hearing Program. Mise en place d'une co-direction de Thèse entre l'Université Rennes 2 et <b>Columbia University</b>. Rencontre avec Silvia SILVESTRI et Maria HARTMAN, doctorantes et enseignantes dans le Programme.</p>	<p>Oui</p>
<p>juin 2016 – août 2016</p>	<p>Recherche et exploitation bibliographique complémentaires : Éducation bilingue, éducation bilingue langue des signes Formation des enseignants spécialisés en France, aux Etats-Unis</p>	<p>Oui</p>
<p>septembre 16 – décembre 16</p>	<p>Deuxième séjour à New-York. Réunion de préparation avec les équipes éducatives des écoles pour déterminer ensemble quelles classes peuvent être observées : St Joseph ; St Francis ; PS347 ; Lexington School. Entretiens auprès des personnels éducatifs : professeurs sourds, professeurs entendants, psychologues, orthophonistes... Transcription</p>	<p>Oui</p>

Renseignements scientifiques : description générale des travaux menés au cours du projet

	des entretiens. Observations participantes dans les classes des différentes écoles : maternelle – élémentaire.	
janvier 17 - avril 17	Stage à l'école Carle Bahon pour observer les classes d'intégration en milieu ordinaire, avec l'aide de Xavier Debroise, chef de service de l'Institut Kerveiza. Entretiens auprès des personnels éducatifs : professeurs sourds, professeurs entendants, psychologues, orthophonistes... Transcription des entretiens.	Convention de stage non mise en place : entretiens menés auprès de trois enseignantes de l'école.
mai 17 – juillet 17	Première Analyse comparée des dispositifs de scolarisation américains et français. Les observations dans les classes bilingues françaises de Rennes et Toulouse seront effectuées dès la rentrée 2017.	Oui
septembre 17 – novembre 17	Stage à l'école Jean-Jaurès à Ramonville pour observer les classes bilingues de l'école. Entretiens auprès des personnels éducatifs : directeur e l'école, professeurs sourds, professeurs entendants, psychologues, orthophonistes... Transcription des entretiens.	Non mis en place. Réorientation des observations concentrées en Amérique du Nord afin de proposer des alternatives pédagogiques aux dispositifs actuels français.
décembre 17 – février 17	Stage à l'école Chateaugiron-Landry pour observer les classes bilingues de l'école avec l'aide de Xavier Debroise, chef de service de l'Institut Kerveiza à Rennes. Entretiens auprès des personnels éducatifs : directeur de l'école, professeurs sourds, professeurs entendants, psychologues, orthophonistes... Transcription des entretiens.	Oui
mars 17 – juin 17	Troisième séjour à New-York. Observation participante de la formation du Programme Education of the d/Deaf or Hard of Hearing Program (département Teachers College - Université de Columbia), avec l'aide de Pr. Ye Wang, coordinatrice du Programme, de Silvia Silvestri, Enseignante d'ASL dans la formation et Doctorante, ainsi que Maria Hartman, enseignante dans le Programme également et Doctorante. Entretiens auprès des enseignants et étudiants du Programme. Transcription des entretiens.	Oui
septembre 17 – octobre 17	Observation participante de la formation licence pro enseignement de la langue des signes en milieu scolaire de l'université Paris 8. Entretiens auprès des enseignants et étudiants de la formation. Transcription des entretiens.	Non mis en place. Choix de restructurer les observations en Amérique du Nord principalement. Densité trop importante de données à observer et analyser.
novembre 17 – janvier 18	Observation de la préparation au CAPEJS (certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement des jeunes sourds) délivré par le ministère du Travail. Cette préparation est organisée par le CNFEDS (Centre national de formation des enseignants intervenant auprès des déficients sensoriels).	Non mis en place. Choix de restructurer les observations en Amérique du Nord principalement. Densité trop importante de données à observer et analyser.



Renseignements scientifiques : description générale des travaux menés au cours du projet

février 18 – juin18	<p>Dépouillement et analyse des données des études comparées concernant les dispositifs de scolarisation à New-York et en France.</p> <p>Dépouillement et analyse des données de l'étude comparée concernant la formation des futurs enseignants pour sourds à New-York et en France.</p> <p>Dépouillement et analyse des entretiens semi-directifs effectués tout au long de ce projet.</p>	Oui
septembre 2018	Soutenance de Thèse Pauline Rannou : "Contexte de la Surdité et didactisation de la pluralité linguistique : Le rôle de la langue des signes dans la construction identitaire de l'enfant sourd".	<p>Oui. Soutenance le 20 septembre 2018. Modification du titre final : « 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 - �tats-Unis ».</p>

## **Bibliographie**

AKKARI A., 2016 (2009), *Introduction aux approches interculturelles en éducation*, Carnets des sciences de l'éducation, Genève, 123 pages.

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.

BARDIN L., 2013 [1977], *L'analyse de contenu*, Presses Universitaires de France, Paris, 291 pages.

BÉDOIN D., 2018, *Sociologie du monde des sourds*, Éditions la Découverte, Paris, 128 pages.

BENVENUTO A., 2010b, « Qui sont les sourds ? », dans *Les Sourds : aux origines d'une identité plurielle*, Peter Lang, Bruxelles, pp. 85-116.

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.

BOUVET D., 2004, "Offrir le bilinguisme - langue vocale et langue des signes - aux enfants sourds, un luxe ou une nécessité ?" *Le bilinguisme aujourd'hui et demain*, ss.dir. GERS, Paris: CTNERHI, pp.71-83.

BRAS G., 2003, "Bilinguisme et bilingualité chez l'enfant sourd" *Contacts de langues. Modèles, typologies, interventions*, ss.dir. BILLIEZ, Paris: L'Harmattan, pp.161-176.

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.

CASTELLOTTI V., 2000, « Alternier les langues pour construire des savoirs bilingues », dans *Le français dans le monde. recherches et applications*, pp. 118-124.

CHAMBERLAIN C. & MAYBERRY R., 2005, "La langue des signes et la lecture : avancées récentes" *L'acquisition du langage par l'enfant sourd*, ss.dir. TRANSLER, LEYBAERT & GOMBERT, Marseille: Solal, pp.275-289.

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.

Renseignements scientifiques : description générale des travaux menés au cours du projet

CUMMINS J., SWAIN M., 2014 [1986], *Bilingualism in Education*, Routledge, London/New York, 254 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.

DABÈNE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris, 191 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.

DELAPORTE Y., 2015, *L'école des sourds. Encyclopédie historique des institutions françaises*, Les éditions du Fox, Les Essard-le-Roi, 441 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.

ENCREVÉ F., 2008, « Réflexions sur le congrès de Milan et ses conséquences sur la langue des signes française à la fin du xix<sup>e</sup> 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.

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.

GALLISSOT R., 1987, « Sous l'identité, le procès d'identification », dans *l'homme et la société* n°83, L'Harmattan, Paris, pp. 12-27.

GAUCHER C., 2010, « Introduction » dans *Les Sourds : aux origines d'une identité plurielle*, Peter Lang, Bruxelles, pp. 17-21.

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.

GOFFMAN E., 1975, *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Les éditions de Minuit, Paris, 180 pages.

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.

Renseignements scientifiques : description générale des travaux menés au cours du projet

HÉLOT C., 2007, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, L'Harmattan, Paris, 282 pages.

HEILING K., 1994, "Deaf children's reading and writing. Comparison between pupils in different ages from oral and bilingual schools" *Bilingualism and literacy concerning Deafness and Deaf-blindness - Proceeding of an International Workshop*, ss.dir.

HOLCOMB T., 2016, *Introduction à la culture sourde*, Érès, Paris, 451 pages.

JONES E., 1989, « Evaluating the success of deaf parents », dans *American Annals of the Deaf*, vol.134, n°5, pp. 312-316.

KERBRAT-ORECCHIONI C., 2005, *Le discours en interaction*, Armand Colin, Paris, 365 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.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

Renseignements scientifiques : description générale des travaux menés au cours du projet

MOORE D., 2001, « Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? », dans *Éla. Études de linguistique appliquée* n°121, Klincksieck, pp. 71-78.

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., 2006, *Les sourds existent-ils?*, L'Harmattan, Paris, 388 pages.

MUGNIER S., 2016, « Discours d'enseignants sur la diversité linguistique et culturelle en contextes de surdités : questions sur la/les langue(s)  /de l' cole et regards sur l'Altérité », dans *Diversité linguistique et culturelle à l' cole accueil des élèves et formation des acteurs*, L'Harmattan, Paris, pp. 113-132.

REY A. (dir.), 2005, *Dictionnaire culturel en langue française. deto-legu*, Le Robert, Paris, 2396 pages.

RODDA M., GROVE C., 1987, *Language, Cognition and Deafness*, Lawrence Erlbaum Associated Publishers, New Jersey, 435 pages.

ROULET E., 1980, *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Hatier-Credif, Paris, 126 pages.

SABATIER C., 2008, « Compétence plurilingue et dynamiques d'appropriation langag re ». dans *La compétence plurilingue : Regards francophones*, Peter Lang, Berne, Suisse, pp. 105-126.

SANDRÉ M., 2013, *Analyser les discours oraux*, Armand Colin, Paris, 227 pages.

SELINKER L., 1972, « Interlanguage », dans *International Review of Applied Linguistics* n°10, pp. 219-231.

SORIANO V., 2011, « Réflexion sur l'annonce du diagnostic précoce de surdité », dans *Empan* n°83,  r s, Paris, pp. 79-85.

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.

Renseignements scientifiques : description générale des travaux menés au cours du projet

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.