

Université Victor Segalen Bordeaux 2

Thèse pour

LE DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX 2

Mention Ethnologie, option Anthropologie sociale et culturelle

Présentée par

Alain Cabéro

DIFFÉRENT, DIFFÉRENCE ET DIFFÉRENDS

**Essai anthropologique sur les dissonances de la
surdité mal-entendue**

Directeur de Thèse : Professeur Bernard TRAIMOND

Année 2009

A mon père...

REMERCIEMENTS

S'ils n'avaient pas été présents, ce travail n'aurait jamais vu le jour. C'est sans doute classique d'écrire ce genre de propos mais combien cela est vrai. Alors un grand merci à tous les sourds, enfants, adolescents et adultes, garçons et filles, hommes et femmes, qui m'ont offert leurs témoignages et qui se sont toujours montrés disponibles pour nos différents entretiens.

Un grand merci aussi à Chantal, mon épouse, qui a su faire preuve d'une grande patience et d'une grande abnégation pour me permettre d'entreprendre ce travail.

Merci à mes enfants pour leur présence, toujours réconfortante.

Merci à Madame DE RICCARDIS, Directrice de l'Institut National des Jeunes sourds de Gradignan, à Monsieur MARLATS, Secrétaire Général, ainsi qu'à Madame BASSAGET, Conseillère Technique d'Éducation Spécialisée, pour m'avoir permis d'accéder aux archives de l'Institut et pour leur soutien.

Merci aussi à Chantal, Magali, Marie, Marie-Noëlle et Nathalie pour leur accueil chaleureux et leur gentillesse inépuisable.

Je ne peux résister au plaisir de citer mes amis Annick, Colette, Colette et Gérard, Christian, Huguette, Jean-Luc, Mathias, Myriam, Patrick, Sabine, Sébastien, Seynabou, Sophie, Françoise. Leur simple présence a parfois suffi, leurs conseils et leur écoute ont été toujours d'une grande qualité. Je mesure ma chance de les connaître. En espérant n'avoir oublié personne.

Je tiens aussi à remercier tout particulièrement Annick pour le temps qu'elle a passé à lire mon écrit, malgré un emploi du temps bien rempli. A ce même type de remerciement j'associe Colette. Un très grand merci à toutes deux.

Un grand merci à Isabelle GENTY, qui au delà de sa gentillesse naturelle et de son amitié, a su m'apporter une aide inestimable et ce depuis la licence.

Enfin, je remercie profondément Bernard TRAIMOND, mon directeur de thèse, pour sa disponibilité, son écoute, sa fantaisie, sa confiance, ses convictions, sa passion pour l'anthropologie, son réel humanisme, sa sincérité et ses conseils. Sans lui, ce travail ne serait sans doute, jamais arrivé à son terme.

SOMMAIRE

<u>INTRODUCTION</u>	9
Préambule	10
Présuppositions	18
Problématique	21
Méthodologie	23
Péroraison	31
<u>Première partie : DIFFÉRENT.</u>	37
1. ÊTRE SOURD	37
1.1. Introduction	37
1.2. Le conflit de définitions	39
1.2.1.L'oreille. Anatomie et fonctionnement	39
1. 3. Définition Légale de la Surdité	42
1.4. Témoignages	44
1.5. Prothèses auditives	47
2. COMMUNICATION	55
2.1. Aspects théoriques	55
2.2. Le sens de la communication	56
2.3. Genèse d'une langue	57
2.4. Comment communiquer pour mieux apprendre ?	58
2.5. La Langue parlée des sourds	60
2.5.1. Configuration	64
2.5.1.1. Classificateurs et Spécificateurs	66
2.5.1.2. Les signes de temps	67
2.5.1.3. Les verbes	68
2.5.1.4. Alphabet	68
2.5.1.5. L'Accent Entendant	70
2.6. Le Français Signé	71
2.7. Les formes dialectales	73

2.8. Dictionnaire	75
2.9. Petit Essai de Conclusion	79
3. CULTURE, IDENTITE ET SURDITE	80
3.1. Essai sur la fonction de ces notions	81
3.2. Proposition	83
<u>Deuxième partie : DIFFÉRENCE.</u>	91
1. L'ÉDUCATION DES SOURDS 1^{er} VOLET	92
<i>AVERTISSEMENT</i>	
<i>CONTEXTE LEGISLATIF</i>	
1.1. La réglementation en vigueur	93
1.1.1. La liberté de choix	95
1.2. Les établissements	107
1.3. Postulats émis par la loi du 11 février 2005	110
1.4. Organisation pratique	114
1.4.1. En ce qui concerne les élèves solarisés en milieu ordinaire jusqu'à la fin du cycle primaire.	114
1.4.2. En ce qui concerne les élèves en collège, lycée et apprentissage	115
1.4.3. La reconnaissance des droits des familles et des jeunes	117
1.5. Le secret	120
1.5.1. L'Enfant	124
1.5.1.1. Secret intime	124
1.5.1.2. Secret de surdité	125
1.5.2. La Famille	128
1.5.2.1. Le secret de famille	129
1.5.2.2. Le secret imaginé	131
1.5.3. Institutions	132
1.5.3.1. Les différents acteurs	133
1.5.3.1.1. Bonet, Juan Pablo, 1573-1633	133
1.5.3.1.2. Amman, Johann Conrad, 1669-1724	134
1.5.3.1.3. Wallis, John, 1616-1703	135
1.5.3.1.4. de L'Epée, Charles-Michel, dit « l'abbé de l'Epée », 1712-1789	135

1.5.3.1.5. Péreire, Jacob Rodrigue, 1715-1780	136
1.5.3.1.6. Heinicke, Samuel, 1719-1790	137
1.5.3.1.7. L'Ultime Secret	137
2. L'INSTITUTION	139
2.1. Rappel Historique	140
2.2. Evolution Pressentie	142
3. L'EDUCATION DES SOURDS, 2^{ème} VOLET	144
3.1. Retour vers le passé	144
3.2. L'école	161
3.2.1. Faire réussir tous les élèves	162
3.2.2. Eduquer	165
3.2.2.2. Informer	165
3.2.3. Instruire	168
3.2.4. Intégrer	171
3.2.5. Promouvoir	174
4. INTÉGRATION EN MILIEU SCOLAIRE ORDINAIRE	177
4.1. Préambule	177
4.2. Le Milieu Ordinaire	179
4.3. La mémoire collective	181
4.4. L'intégration en milieu ordinaire	183
4.4.1. Un enfant sourd en classe	184
4.4.2. Sentiment de culpabilité et orientation linguistique	186
4.4.3. Travail d'équipe	187
4.4.4. Préconisations	188
4.5. L'intégration Collective	200
4.5.1. Groupe unique	201
4.5.2. Groupe mixte	203
4.6. L'intégration Individuelle	205

4.6.1.	« L’entendant parle trop vite »	206
4.6.2.	« Expliquent compliqué »	207
4.6.3.	« Écrit vite »	209
4.6.4.	« Trop de bruit »	211
4.6.5.	« Interprétait signé »	213
4.6.6.	« Toujours à l’écart »	216

Troisième partie. DIFFÉRENDS. 221

1.	Prélude	222
2.	Défaut de langue. Défaut d’intégration	223
2.1.	« Plus libre dans sa peau »	224
2.2.	« Confiant de son handicap »	225
2.3.	« L’idéal total »	226
3.	Autour des Oreilles	230
3.1.	« La surdité me fait peur »	230
3.2.	« Implanté »	233
3.3.	« Entendre comme jamais »	235
3.4.	« Comprendre ce que l’on entend »	238
4.	Quand la musique se joue du silence	244
4.1.	« On ne peut pas dire que le silence est absolu »	245
4.2.	« La musique, c’est une habitude »	255
4.3.	Dessins à desseins	258
4.3.1.	« Fluctuant, ondulant et vibrant »	259
4.3.2.	Corps et musique	261
4.4.	Musiques	265
4.5.	Le sens de la musique	271
4.5.1.	« Je ne peux pas me mettre à la place de quelqu’un qui entend »	273
4.5.2.	Nuit et silence	276
4.5.3.	Chanson gestuelle	278
4.5.4.	« Tout se finit... »	281
4.5.5.	Ouverture	284

4.5.6. Musique en classe	287
5. Fugues	289
<u>CONCLUSION</u>	293
1. La situation d'écoute	294
2. Suppositions	296
3. Implantés	302
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	303
<u>FILMOGRAPHIE</u>	313
<u>ANNEXES</u>	321
1. « Abrégé » de l'Histoire des sourds	322
2. Plaque de l'institut de Lyon	324
3. Carte d'identité	324
4. Fonctionnement et différents types d'appareils auditifs	325
5. Lexique des termes techniques	328
6. Arrêté du 9 janvier 1989	334
7. Degrés de déficiences auditives du BIAP	337
8. Le B.I.A.P.	339
9. Alphabet dactylologique	340
10. Historique et clefs du LPC	341
11. Charte des droits des sourds	344
12. Bulletin Officiel N°33 de septembre 2008	348
13. Statut des Langues des Signes en Europe	352
14. Témoignages de personnes sourdes concernant la musique (originaux)	355
15. Affiche de la 4 ^{ème} exposition des « Artistes Sourds en Herbe »	360

Introduction

Préambule

« C'est l'heure de la récréation, j'enlève mes contours auditifs parce qu'ils peuvent se casser à cause du mauvais temps, de la pluie et du vent, et ça coûte cher... ».

Cette réflexion, qui ne proposait aucune autre alternative dans la décision, m'est offerte par un jeune adolescent sourd, que nous appellerons Olivier, au début d'un mois de septembre radieux. Rien ne laissait supposer que dans l'immédiateté du temps une dégradation tempétueuse pouvait arriver dans de très brefs délais. La récréation terminée, Olivier repositionne soigneusement ses contours. *« Crois-tu vraiment que le temps se montre tempétueux ? »* Me suis-je hasardé à questionner. Après quelques minutes de silence, Olivier me regarde droit dans les yeux et avec un certain sourire me répond : *« Bien sûr que non, t'as vu ce soleil. Non mais les autres se moquent de moi, parce que c'est pas normal d'avoir des appareils auditifs »*. Olivier vient de rentrer en 6^{ème}, dans une nouvelle école : Le Collège. Etape scolaire qui signifie que l'on est plus chez les « petits, mais bien chez les grands », bien que l'on reste les « petits nouveaux ». Bouleversement total, il n'y aura plus un Maître mais des Professeurs. Situation qu'il faudra gérer du mieux possible, comme il faudra apprendre à gérer une certaine autonomie, pour montrer que l'on fait partie des « grands » malgré tout. Mais voilà qu'à cette nouvelle situation s'en ajoute une qui ne semblait pas trop poser de problème jusqu'à maintenant : *« Je ne suis pas tout à fait pareil que les autres. Avant, les enfants savaient, la maîtresse leur avait expliqué que je n'entendais pas très bien. Il y avait des éducateurs avec moi en classe pour m'aider... Ici tout le monde s'en fout, je sais bien que je suis pas comme les autres, mais c'est pas de ma faute »*. Même si le passage de l'école au collège est préparé par les différents professionnels intervenants aussi bien dans le monde de l'Education Nationale que celui de l'éducation spécialisée, il n'en reste pas moins vrai que trop souvent encore tout signe marquant une différence d'avec la norme établie¹ pose le problème de l'acceptation de la différence.

Être différent implique qu'une particularité qualifie un individu. Cette particularité fait bien souvent référence à une norme. Cette norme, issue d'un standard, définit comment les êtres doivent être pour ressembler à la majorité qui définit la norme. Nous assistons à un foisonnement de vocabulaire pour évoquer la différence. D'ailleurs les termes connexes le montrent bien : spécificité, détermination, caractéristique, opposition, distinction, nuance,

¹ Mais de quelle norme s'agit-il en réalité ?

divergence, contraste, modification, dissemblance, contradiction et désaccord. Si nous nous attardons quelques instants sur ces termes, nous pouvons noter qu'il s'en dégage quelque chose d'assez fort. Par exemple le mot détermination laisse entendre qu'il s'agirait d'une volonté affirmée et à la fois de quelque chose qui relèverait de la génétique. Dissemblance, quant à lui, marquerait cet écart d'avec la norme. Opposition semblerait inviter à un éventuel conflit ; divergence, peut aussi le laisser sous-entendre. Modification ferait appel à un changement qui s'est opéré à un moment donné, pourquoi pas d'un point de vue génétique, et a modifié, toujours bien sûr par rapport à la norme. Mais c'est sans doute le terme de contradiction qui entérine le plus l'idée de ne pas être dans la norme. Ce terme assez fort souligne bien cette notion de différence.

Nous pourrions donc envisager de comprendre le terme « différent » comme étant un terme contenant des idées liées à la génétique, à l'accident, aux conflits, des idées de désaccord et de dysharmonie avec la norme. De fait, il renverrait à la notion d'anormalité. Il ne faut cependant pas oublier d'évoquer les termes de distinction et de nuance, car ceux-ci semblent apaiser l'âpreté des mots que nous venons de voir. En effet, la distinction peut être vue et comprise comme étant quelque chose d'honorifique, quelque chose qui marque positivement l'individu. Mais nuance faite, la notion de différence reste malgré tout omniprésente. Que de termes et de sens plus ou moins cachés pour un seul mot ! Certes l'interprétation reste toujours libre et parfois trompeuse mais, lorsqu'on interroge le sens commun, cette idée de différence renvoie souvent à la notion de hors normes. Comme disait le philosophe et psychologue américain William James (1842 -1910) : « *il y a peu de différence entre un homme et un autre, mais c'est cette différence qui est tout*² ». Si en réalité il existe peu de différence entre les individus, il est un fait avéré que cette différence, aussi infime soit-elle, marque, tel un stigmate, celui qui la porte. Ainsi, être normal, signifie que l'on correspond à une norme définie, un standard, pour en fait ressembler à une majorité elle-même à l'origine de cette notion de norme et de normalité. Est-ce que ce postulat renverrait à l'idée que les gens normaux sont identiques les uns aux autres ? Nous savons pertinemment qu'aucune personne ne ressemble à une autre au point d'en être le clone parfait. Même le supposé *alter ego* diffère malgré tout. Mais l'idée de différence, d'être différent, implique une pensée toute autre. Si, comme nous l'avons vu, il existe beaucoup de termes connexes au mot différent, il faut noter que d'autres termes y sont aussi associés. Nous retrouvons souvent les termes de déficience et de handicap. Au cours de mon travail de recherche, j'ai rencontré certains acteurs directs dans des écoles, collèges et

² William James, *Précis de psychologie*, Paris, Les Empêcheurs de Penser en Rond, 2003.

lycées, qui s'interrogeaient sur la présence d'un enfant ou d'un adolescent « différent » au sein de l'école. Je me dois de préciser que je suis éducateur spécialisé et que je travaille sur cette différence particulière que représente la surdité³. Ces acteurs donc, ne comprenaient pas le pourquoi d'une telle intégration car, semble-t-il, cette différence avérée mettait de fait le jeune en situation délicate. Comment allait-t-il faire pour suivre effectivement les cours ? Qui lui parlerait ? Était-il malade ? Est-ce que cela s'attrape ?

En outre, la difficulté de communication couplée à un manque évident d'informations semblait rendre vaine toute tentative de relation « normale », c'est-à-dire par le jeu des attirances naturelles. « On va vers l'autre sans trop savoir pourquoi » bien qu'un élément lambda soit à la clef de cette attirance qui, nous le savons, correspond très souvent à un attribut physique plutôt flatteur. Or, dans le cas précis de la surdité, se rajoutent de drôles d'appareils autour des oreilles, les contours, et parfois même derrière la tête, les implants cochléaires⁴. Suffisamment d'éléments sont réunis pour intriguer et questionner. Et la question centrale était très souvent la même : « puis-je moi aussi attraper la surdité ? »

Ainsi la surdité pouvait être vécue, dans l'imaginaire comme étant une maladie potentiellement transmissible. Cette notion de différence, de handicap fait encore trop souvent peur. Par méconnaissance, une étiquette est ainsi posée, rendant l'autre susceptible d'être à l'origine de beaucoup de maux. C'est sans doute le sentiment de peur qui tient la palme. Par voie de conséquence, l'étiquette posée suivra l'individu très longtemps, tel un stigmaté.

Sans doute pouvons-nous comprendre qu'il s'agit là d'une réaction de défense face à un inconnu, une inconnue : la différence. Mais cette réaction de défense qui met en difficulté la notion d'acceptation de l'autre trouve très souvent son origine dans la propre acceptation de soi-même. Jean (âgé de 18 ans) me racontait que lorsqu'il était en dernière année du cycle primaire à l'école, il « *aurait préféré ne pas être appareillé parce qu'avant il se considérait normal, il n'y avait pas de différence, il arrivait à suivre en classe* ». Jean souffre d'une surdité légère et le stigmaté qu'il porte n'est pas celui de la surdité, mais bien celui du port d'appareils auditifs. Le regard qu'il porte sur cette stigmatisation est assez édifiant. En reprenant ses termes, je lui ai demandé ce que signifiait être normal.

« *Être normal, c'est parler avec tout le monde, je n'avais pas de problèmes, j'étais plus ouvert que maintenant* ».

³ Effectivement, la surdité est un « handicap » qui ne se voit pas. Dans un premier temps, ce qui la laisse supposer, c'est le port de prothèses auditives.

⁴ Je développerai davantage ces différents types d'appareillage dans le chapitre « Être sourd ».

« Différence ? Quand j'ai eu mes appareils, tout a changé, il y a eu des moqueries, les autres enfants disaient : « regarde, il a ça ! C'est un mongol » (Jean esquisse un léger sourire lorsqu'il prononce le mot). Quand j'allais en récréation, je posais mes appareils. Je me rappelle qu'une fille disait que c'était dégueulasse, les autres disaient que le fait d'avoir « ça » dans l'oreille, c'était pas propre⁵ ».

Jean se sent donc différent à cause de « ça », ces fameuses prothèses auditives (appelées aussi contours d'oreilles). Il était différent, parce qu'il était le seul à avoir « ça ». Et ce fameux « ça » engendre non seulement la différence mais aussi l'anormalité. En outre, rapport différence/anormalité tient dans le propos des autres enfants lorsqu'ils évoquent le terme de « mongol ». En effet, « être mongolien » est souvent usité dans le langage courant pour nommer toute personne atteinte de trisomie 21 et plus largement pour toute personne considérée comme étant « débile⁶ ».

Nous comprenons dès lors que l'amalgame qui est fait entre le port de prothèses et la trisomie 21 rajoute à cette idée de différence un caractère intellectuel. Être sourd est dès lors indissociable d'un certain « retard mental⁷ ». Bien évidemment il n'y a aucune relation de cause à effet entre la surdité et le mongolisme d'une part et entre la surdité et toute forme d'aliénation mentale⁷ d'autre part. Mais qu'y a-t-il de plus tenace que les idées reçues ?

En ce qui concerne la surdité, elles foisonnent. Nous le verrons tout au long de ce travail de recherche axé sur la surdité.

Cela fait plus de 15 ans que je travaille auprès d'enfants et d'adolescents sourds placés soit en institution spécialisée soit en intégration individuelle ou collective. Il m'a donc semblé plus pertinent d'organiser cette recherche auprès de ce public que je connais et dont j'utilise la langue. D'un point de vue ethnologique, il est tout aussi pertinent d'orienter ma recherche, selon la méthode empirique, sur un terrain effectif dans lequel mon immersion est tout aussi effective.

Le piège que j'ai voulu éviter est celui du parti pris. Ce n'est donc pas à partir de mon point de vue⁸ que j'ai voulu effectuer ce travail, mais en proposant une distance construite tout en

⁵ Je reviendrai régulièrement sur les propos tenus par Jean tout au long de cette recherche remarquables par leur spontanéité, notamment lors d'une séance d'écoute musicale.

⁶ Cette idée de « débilite » revient très souvent dans le discours des jeunes que j'ai rencontrés lorsqu'ils évoquent l'impression ressentie lors de leurs échanges avec des entendants. « Ils croient qu'on est débile, qu'on a la tête petit pois »

⁷ D'ailleurs, dans certains établissements spécialisés accueillant des enfants sourds pour la scolarité, il était précisé que « seuls les élèves dont le quotient intellectuel était égal ou supérieur à 80 [pourraient] être admis au sein de l'institution » ; cette condition a perduré jusqu'à la fin des années 80.

⁸ Je dois préciser que je ne suis pas sourd, mais c'est en tant qu'éducateur spécialisé et anthropologue que j'ai effectué cette démarche.

laissant la parole à des témoins probes (pour reprendre l'expression de Jean Norton Cru) et bien sûr en utilisant le vocabulaire qui s'y réfère, tant du point de vue du sens commun que de celui des sourds.

Pour parler de la surdité on évoque souvent le terme de handicap. Le sens de ce mot a évolué par rapport à sa définition première. En effet, ce terme nous vient des courses hippiques, il s'agissait, en 1827, « *d'égaliser les chances des concurrents en répartissant les désavantages proportionnés à la force des chevaux*⁹ ». Il a évolué et s'est précisé et, en 1892, il s'agit d'un « *moyen par lequel on désavantage des concurrents pour égaliser les chances de tous* », pour correspondre, depuis 1924, à la définition suivante : « *désavantage, défaut ou point faible* ».

Nous retrouvons ici un paradoxe définitionnel. La personne handicapée est donc supposée avoir des capacités supérieures aux autres et à la fois présente un défaut ou autre désavantage. La personne handicapée devra donc surmonter bien des obstacles pour être reconnue en tant que personne à part entière. Et parfois, lorsqu'enfin elle y arrive, on lui en conteste presque l'authenticité. Prenons pour exemple les réflexions développées par Erving Goffman¹⁰ dans son ouvrage « *Stigmate* » : il postule « *qu'une personne ayant un stigmate n'est pas tout à fait humaine... Nous pratiquons toutes sortes de discriminations, par lesquelles nous réduisons efficacement, même si c'est souvent inconsciemment, les chances de cette personne. Afin d'expliquer son infériorité et de justifier qu'elle représente un danger, nous bâtissons une théorie, une idéologie du stigmate, qui sert aussi parfois à rationaliser une animosité fondée sur d'autres différences... Nous employons tous les jours des termes désignant spécifiquement un stigmate, tels qu'impotent, bâtard, débile, pour en faire une source d'images et de métaphores, sans penser le plus souvent à leur signification première* ».

L'attitude décrite par Goffman est révélatrice de cette difficulté que nous avons à accepter la différence. Mais aussi paradoxal que cela puisse paraître cette différence repousse, autant qu'elle attire. L'histoire des sourds en est sûrement un bon exemple¹¹ tant du point de vue humain que du point de vue de la terminologie. Le terme de surdité, tout comme celui de cécité ou de claudication, a été très longtemps dénié par la société. On préférait plutôt employer le terme *d'idiot du village* parce que, paradoxalement, ce terme ne comportait pas l'idée de handicap. Bien au contraire, sous cet aspect, le sourd était l'un des personnages clés

⁹ Bryon Thomas, *Manuel de l'amateur des courses*, dans *Mack t.1*, p.206. cf. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, Paris, 1827.

¹⁰Goffman Erving, *Stigmate, les usages sociaux des handicaps*, p.15, éditions de Minuit, Paris, 1975 pour la traduction.

¹¹ Cf. annexes « Les sourds dans l'histoire »

du village qui, par sa nature même, avait une fonction sociale aussi importante que le maire, le curé ou l'instituteur. S'il était très souvent sujet à plaisanteries de la part des autres habitants, il n'en était pas moins très respecté et d'aucun ne se serait amusé à pousser la plaisanterie un peu trop loin. La considération de la personne sourde en ville était quasiment diamétralement opposée. Et ce depuis très longtemps.

Dans l'Antiquité, à Rome, les enfants handicapés ou mal formés n'avaient pas le droit à la vie. Si les sourds ont échappé à ce massacre, c'est parce que la surdité, considérée alors en tant que handicap, ne se remarque pas dès la naissance. En effet, rien n'indique physiquement que l'enfant est sourd. Et contrairement aux idées reçues la personne sourde n'est pas de fait muette. Ainsi, comme tout autre enfant à la naissance, l'enfant atteint de surdité pousse les mêmes cris et dès lors, personne ne pense à une quelconque surdité. Le système auditif et le système phonatoire ne sont pas dépendants l'un de l'autre. Plus âgés, certains sourds possèdent une excellente lecture labiale et une telle facilité d'élocution, quasi identique à celle de l'entendant, que personne ne peut soupçonner que son interlocuteur est sourd. C'est sans doute parce que l'enfant naissant pousse des cris et plus tard émet des balbutiements, que beaucoup de surdités ne sont dépistées que très tardivement. À cet état de fait s'ajoute l'hypothèse qu'il est difficile pour certains parents d'accepter que leur petit enfant puisse présenter un certain handicap. Du reste, certains témoignages de parents le confirment : « *lorsque j'étais petit, moi non plus je n'étais pas très bavard... Il a bien tout le temps pour parler... Plus tard il sera tellement bavard qu'on regrettera presque cette époque.* » Les stratégies mises en place pour retarder le moment où il faudra bien admettre que l'enfant, que son enfant, est atteint de problèmes auditifs plus ou moins importants se vérifient principalement au sein des familles qui n'ont jamais été confrontées à la surdité. Dès lors que la situation apparaît, le premier réflexe est de savoir s'il y a déjà eu des antécédents dans la famille¹² de l'un ou l'autre des parents. Alors vient le temps de l'interrogation et de l'affirmation : « *Dans ma famille, il n'a jamais eu de sourds ?!... Dans la mienne non plus ?!* » Dans certains cas, les espérances sont tellement réduites à néant que l'on assiste au déchirement du couple. Et faute de trouver un coupable, cette rupture semble être la seule issue possible. *A contrario* l'enfant est surinvesti, par l'un ou les deux parents, et tous les moyens possibles et imaginables sont mis en œuvre pour, sinon résorber la problématique, du moins la minimiser autant que faire se peut. Dans d'autres cas encore, j'ai pu noter qu'il existait une certaine forme de hiérarchisation du

¹² C'est sans doute à ce niveau que se situent deux notions sur lesquelles je reviendrai plus précisément en seconde partie de ma recherche, le secret et la mémoire collective.

handicap. Une jeune maman voulait absolument que son enfant soit pris en charge dans une institution spécialisée pour jeunes enfants sourds parce que, disait-elle, il ne répondait à aucun stimuli sonore (voix, musique, bruit...). Après différents examens et entretiens, il fut conclu que l'enfant ne souffrait d'aucune surdité mais d'une certaine forme d'autisme. Ce diagnostic posé par les spécialistes, la maman le connaissait sans doute déjà mais elle aurait préféré qu'il s'agisse de surdité parce que, pensait-elle, il y avait un petit espoir de « guérison ». J'ai pu constater qu'au sein d'une famille dont l'un des deux parents est sourd, les réactions sont fondamentalement opposées. Dans un couple de parents sourds, l'enfant sourd est lui considéré comme étant normal. Il ne faut bien sûr porter aucun jugement hâtif car il ne s'agit pas d'une vérité absolue. Considérons seulement ces données comme étant des éléments à prendre en compte qui, dans mon travail de recherche, sont indispensables à la compréhension des enjeux de l'intégration sinon collective, du moins individuelle en milieu ordinaire. Et ce milieu ordinaire, c'est bien entendu l'école. Et c'est d'ailleurs très souvent dans ce même lieu qu'est effectivement dépistée la surdité.

Les enseignants, en respectant la loi de 2005, intègrent volontiers dans leur classe les enfants présentant une situation particulière. Cependant ils ne possèdent pas obligatoirement toutes les données pour pouvoir adapter leur intervention auprès de ces jeunes et faciliter leur intégration auprès des autres enfants. Quelles peuvent en être les causes ? Certains parents, même s'ils présupposent une problématique liée à l'audition, « mettent » leurs enfants à « l'école publique » comme le font « normalement » les autres parents d'enfants entendants. Peut-être pensent-ils que ce lieu considéré « normal » permettra à leur enfant de s'épanouir et par voie de conséquence de minimiser la surdité. En ne fournissant pas volontairement tous les renseignements adéquats, ils espèrent sans doute que l'intégration de leur enfant n'en sera que plus facilitée. En cela, ils sont aidés par la volonté politique qui prône l'intégration « en milieu ordinaire », d'autant que cela est devenu une obligation par la loi du 11 février 2005. Que nous dit cette loi ? *« La loi handicap reconnaît à tout enfant handicapé le droit d'être inscrit en milieu ordinaire dans l'école la plus proche de son domicile, nommée comme étant « l'établissement de référence ». Celui-ci répond aux besoins des élèves via des aménagements d'horaires ou par le projet individualisé mais également grâce à l'aide d'assistants d'éducation, recrutés par l'État. Si l'élève a besoin d'un dispositif qui n'existe pas dans son établissement de référence, il peut être inscrit dans une école ou un établissement autre. Dans ce cas les éventuels surcoûts dus aux transports sont à la charge de la collectivité locale de référence. »* Nous comprenons que ce texte favorise une intégration sans condition.

Et nous savons que la demande initiale de cette loi émane des parents. Sans porter un quelconque jugement de valeur quant à cette demande ni même quant aux stratégies mises en place par les parents, il faut néanmoins essayer de comprendre si les fondements de cette loi correspondent à une réalité opérable sans pour autant nier la différence, c'est-à-dire s'inscrire dans le respect de la personne humaine telle qu'elle est. Dès lors une question se pose : *Quels sont les enjeux de l'intégration individuelle des personnes handicapées en milieu ordinaire ?* Etudiant le cas spécifique de la surdité, cette question se précise : *quels sont les enjeux de l'intégration individuelle des personnes handicapées en milieu ordinaire et plus précisément en ce qui concerne les personnes atteintes de surdité ?* Cette question en appelle d'autres telles que : *Quelle est la place effective des sourds en milieu scolaire ordinaire ? Quels sont les véritables enjeux de cette volonté d'intégration ? N'est-ce pas une manière de nier la différence ?* Et pour reprendre le discours de certains sourds, *N'est-ce pas une certaine forme de « dissolution de l'identité culturelle sourde » ? « Etre sourd, avoir l'identité et la culture sourde, c'est certes communiquer en langue des signes mais c'est aussi avoir partagé des moments communs comme l'internat, en écoles spécialisées pour sourds »,* ont affirmé beaucoup de mes témoins. L'identité culturelle est une des plus importantes revendications de la communauté sourde. J'y consacrerai un chapitre spécifique mais nous pouvons d'ores et déjà remarquer que la revendication de la communauté des sourds semble s'opposer à la mise en œuvre de la loi. Et cela pose la question de la volonté d'intégration des sourds en milieu ordinaire. Il faut cependant noter que ces témoignages m'ont été donnés par des adolescents et des adultes, c'est-à-dire à un moment de leur vie où ils peuvent effectivement exprimer leurs désirs sans avoir le sentiment de « subir » une situation dans laquelle ils ne seraient que des « acteurs passifs », ou du moins pensés comme tels. Il semblerait donc que la question fondamentale soit bien celle des enjeux de l'intégration en milieu ordinaire.

Cet ensemble de réflexions, base de mon hypothèse de travail, m'a amené à entreprendre une recherche¹³ sur l'histoire des sourds. C'est donc tout naturellement que j'ai commencé par une étude bibliographique et historique. Une institution du Grand Sud-Ouest, spécialisée dans l'accueil des sourds, tant d'un point de vue pédagogique qu'éducatif, m'a ouvert les portes de ses archives et je tiens ici à les en remercier grandement. J'ai pu y trouver des documents datant de 1840 pour les plus anciens¹⁴. J'ai pu consulter *La Revue Française de l'Education des Sourds-Muets* datant d'avril 1891 et qui pose, déjà dans son titre même, la question des

¹³ Quoi de plus naturel en anthropologie.

¹⁴ Ce travail de recherche m'a, en réalité, permis de remonter jusqu'à l'époque romaine. L'histoire des sourds, inscrite dans la mémoire collective de la communauté des sourds, sera proposée en annexe.

idées reçues et des présuppositions. En ce qui concerne la surdité, nous allons constater qu'elles ne sont pas en reste.

Présuppositions.

Les idées reçues concernant la surdité sont encore bien implantées dans la pensée commune en ce . La plus récurrente est celle qui affirme que le sourd n'entend pas ! Et pourquoi n'entend-il pas ? Parce qu'il est sourd ! Il est difficile de sortir de ce raisonnement. Cette présupposition qui peut sembler très rationnelle n'est peut-être pas aussi vraie qu'il n'y paraît. Il est d'ailleurs intéressant de noter que les sourds eux-mêmes en sont tellement persuadés qu'ils se refusent, de fait, toute possibilité d'avoir accès au monde du sonore et à plus forte raison à celui la musique. Existerait-il donc un monde du silence ? Coralie, une jeune adulte sourde, me confiait :

« ... Sans mes appareils, c'est le silence total. Aucun son ne vient. Attention on ne peut pas dire que le silence est absolu car dans mes oreilles (peut-être même dans ma tête) j'entends des petits bruits aigus, comme des sifflements. Ce sont souvent des voix que j'ai déjà entendues dans la journée même ou bien à un autre moment, ou encore des bruits de choc, de quelque chose de fort que je n'arrive pas toujours à en connaître l'origine».

Il semblerait donc qu'il existe bel et bien un monde du silence. Pourtant très rapidement Coralie m'affirme que ce monde n'existe pas vraiment. Elle le confirme en spécifiant de plus en plus les sons qu'elle entend. Mais c'est sans doute dans la dernière phrase de Coralie qu'il faut entrevoir l'existence possible d'un monde du silence bien que d'une manière aléatoire. En effet, si l'on considère le système de l'audition, entendre c'est comprendre ce que l'on entend ; alors pourquoi ce droit d'entendre ne serait-il pas accessible aux sourds ? Ainsi, il serait bon de nous accorder sur ce qu'entendre veut dire. Les dictionnaires encyclopédiques proposent : « percevoir le sens de, saisir par l'intelligence, comprendre... Percevoir un ou des sons par l'ouïe. Entendre un bruit. »

Dans son ouvrage *«Le traité des objets musicaux»*, paru en 1966, Pierre Schaeffer¹⁵ distingue quatre stades dans l'audition. 1.Ouïr. 2.Entendre. 3.Écouter. 4.Comprendre. Voyons quel est le sens de chacun de ces termes.

¹⁵ Pierre Schaeffer (1910 - 1995), professeur, théoricien de la musique, écrivain et compositeur français. Il est considéré comme étant le père de la musique concrète et de la radiophonie expérimentale. Il fut aussi le fondateur du Groupe de Recherches Musicales.

Ouïr, c'est percevoir par l'oreille, c'est le niveau le plus brut, le plus élémentaire de la perception. C'est donc recevoir une multitude de sons sans chercher ni à écouter, ni à comprendre.

Entendre, c'est la sélection des sons.

Écouter, c'est prêter l'oreille pour entendre, c'est une attitude volontaire.

Comprendre, c'est donc donner un sens à ce que l'on entend.

Je ne souhaite ni entretenir un conflit de définitions ni produire un discours hermétique mais au contraire essayer de comprendre pourquoi ce type de pensée n'a pas évolué depuis le XIX^e siècle. C'est donc par la méthode empirique que propose de montrer que cette idée reçue n'a pas vraiment lieu d'être si nous partons toutefois du postulat qu'entendre c'est comprendre ce que l'on entend. Depuis plusieurs années, j'ai entrepris un travail de recherche concernant la musique et la surdité, partant de l'idée que ce monde dit du silence ne pourrait être en réalité qu'une production de l'esprit. En tout premier lieu, il convient de préciser qu'il est généralement admis du point de vue de la physique que seul le vide représente un obstacle insurmontable aux sons. Ensuite, je laisserai les sourds s'exprimer et j'exposerai leurs propos sans aucune modification de quelque sorte que ce soit. Je fais donc l'hypothèse que le sourd entend d'une manière, sans aucun doute différente de celle d'un entendant, mais qu'il entend bel et bien et que nous n'avons pas à contester cette différence.

Dans un précédent travail de recherche¹⁶ j'ai tenté de déconstruire l'idée qui lie la surdité au silence total en élaborant une réponse concrète basée sur des entretiens, des témoignages qui montrent que le complexe son/être humain/son inclut la surdité et j'en veux pour preuve que les adolescents et adultes sourds avec lesquels j'ai travaillé ont pratiqué la musique¹⁷. Bien évidemment il faut se garder de toute généralisation hâtive et bien replacer chaque élément, chaque situation dans son contexte spécifique. Ce que chacun peut dire montre que si les idées reçues sont encore bien ancrées dans les esprits et qu'inconsciemment l'homme se bat pour dépasser ce stade. Il se bat parce qu'au-delà de ces idées, il a des réactions spontanées et que ce sont ces réactions, dans leur spontanéité, qui permettent de comprendre ce qui se passe en réalité. Ce combat, même si nous n'en avons sans doute pas toujours conscience, existe bel et bien. En effet, si rationaliser permet d'éviter de poser des questions trop complexes, elles sont

¹⁶ « La musique du silence », paru aux éditions du non verbal/AMBx, Bordeaux, 2006.

¹⁷ J'ai été amenés à rencontrer un intervenant extérieur, musicien, avec lequel nous avons mis au point une rencontre intitulée « musique et surdité » où se côtoyaient sourds et entendants réunis autour d'un même mode de communication : la musique. Un DVD a été réalisé pour cette occasion.

à n'en point douter en sommeil et il suffit parfois d'une légère impulsion pour qu'elles soient réexaminées et même remises en causes¹⁸. Ainsi on a voulu faire entendre les sourds en leur proposant des prothèses auditives. C'est donc que l'on soupçonnait déjà la présence d'un monde sonore dans ce fameux monde du silence. Les sourds n'ont pas accepté ces prothèses, sans doute parce qu'elles s'appelaient prothèses et que l'idée même de prothèses renvoie à l'idée de remplacement de quelque chose qui ne fonctionne pas ou plus. Les sourds qui ont adopté, bon gré mal gré, le port des prothèses ne semblent pas toujours être réceptifs aux différentes ambiances sonores. Quelle pourrait en être la raison ? Il suffit de leur poser la question et, justement, lorsque j'ai demandé à mes interlocuteurs sourds pourquoi ils ne portaient pas leurs prothèses, leurs appareils, leurs contours auditifs, voici la réponse que j'ai majoritairement obtenue :

« Porter des appareils auditifs ce n'est plus se considérer comme sourd mais comme entendant, et nous revendiquons notre identité et notre culture sourde... Les sons amplifiés par ces prothèses nous parviennent aux oreilles parfois d'une manière violente, si forte, que cela nous fait mal et que nous préférons soit les éteindre soit les enlever... Parfois il y a trop trop trop de sons, ça fait bizarre, on entend mal, alors c'est beaucoup mieux de les éteindre. »

Pourquoi ce discours n'est-il pas pris en compte ? Parce qu'il remet en cause la technologie mise au point par des entendants ? Parce que seul l'entendant connaît ce qu'il y a de mieux pour les sourds d'un point de vue technologique ? Parce que l'éducation auditive ne peut *ipso facto* faire partie du monde de la surdité ? Lorsque nous évoquons cette notion d'éducation auditive, nous faisons référence à l'ensemble du monde du sonore, musique comprise. Ne s'agit-il pas là d'une forme de déni d'une réalité qui remettrait en cause une certaine pensée cartésienne (être sourd, c'est ne pas entendre.) ? Ou est-ce que cela va au-delà ? Dans l'hypothèse où la réponse à ces deux dernières questions serait positive, on peut donc penser que si les sourds n'entendent pas, ce n'est pas la peine d'imaginer qu'ils peuvent ressentir et appréhender sous quelque forme que ce soit le monde sonore, monde réservé aux seuls entendants ! Alors pourquoi leur proposer des prothèses auditives ? Pour qu'ils entendent comme des entendants ? Pour qu'ils puissent parler comme des entendants ? Pour qu'ils puissent ressembler aux entendants ?

¹⁸ En ce qui concerne la surdité, ne serions nous pas amené à penser, dans cette hypothèse de remise en cause des idées reçues, qu'en réalité, la surdité pourrait ne pas exister d'un point de vue humaniste ?

Mais le préjugé ne s'arrête pas là : non seulement le sourd n'entend pas mais en plus il est muet¹⁹. S'il n'entend pas, comment peut-il parler ? J'ai déjà évoqué le fait qu'il n'y avait pas de lien intrinsèque entre le fait d'entendre et celui de parler. À ce niveau, l'audition (entendre sa voix) permet juste de moduler l'intensité voire même la hauteur de la parole. Mais rien de cela ne gêne la possibilité de s'exprimer de manière orale. Le discours ne changera pas fondamentalement et ce n'est sans doute que la prosodie du langage qui s'en trouve affectée. Mais est-ce que cela nuit à une quelconque communication ? La réponse semble évidente et ne peut s'envisager que d'une manière négative. Pourtant, comme j'ai pu le constater, des sourds parlent, des sourds entendent et ils le disent. Au témoignage de Coralie s'ajoute celui d'Amélie, qui est reconnue comme étant sourde profonde :

« J'entends bien, comme si je n'étais pas sourde. »

Alors pourquoi ne prenons-nous pas en compte ces différents témoignages ? Pourquoi ne voulons-nous pas entendre et écouter ce que nous expriment les sourds ? La question que nous pourrions nous poser au préalable c'est : qu'est-ce qui nous gêne dans la reconnaissance et l'acceptation de la différence ? Et, au-delà, en quoi la reconnaissance et l'acceptation de la différence mettraient en péril une société ? Y a-t-il d'ailleurs péril ? Je vais donc essayer de répondre à ces questions en m'intéressant au fonctionnement des institutions spécialisées qui actuellement œuvrent à la mise en place, au regard de la loi de 2005, de procédures d'intégration(s) individuelle(s) en milieu ordinaire.

Problématique

Les institutions mettent en place un fonctionnement *extra-muros*, ne gardant en leur enceinte que des jeunes dont la scolarité à l'extérieur paraît très délicate à mettre en place en raison de problèmes liés, pour la majorité des cas, à des « difficultés ou troubles du comportement²⁰. » Des moyens tant matériels qu'humains sont déployés avec beaucoup de latitude pour favoriser cette intégration. Cette constatation amène à formuler tout un questionnement. Pourquoi cette

¹⁹ Et cela va au-delà d'un simple préjugé puisque des institutions affichent elles-mêmes ce contresens. Comme je le présente en annexe, des documents officiels (plan, affiche, carte d'identité...) semblent confirmer et valider cette idée reçue.

²⁰ Sur une population totale de 150 élèves, inscrite dans le même établissement, environ un tiers poursuit sa scolarité *intramuros*. Seule une trentaine d'élèves vit en internat, du lundi au vendredi inclus.

volonté d'intégration ? Quels sont les véritables enjeux de l'intégration en milieu ordinaire ? C'est bien cette question qui forme l'objet de ma recherche, mais je me dois de la préciser et de la reformuler comme suit : *Quels sont les véritables enjeux de l'intégration du jeune sourd en milieu ordinaire ?*

Nous savons que l'école représente le premier lieu de socialisation extra familial de l'enfant. Mais cela ne paraît pas être le leitmotiv de cette volonté d'intégration. Ce changement d'orientation modifie de fait la fonction initiale et le fonctionnement des institutions spécialisées qui accueillent des enfants sourds afin de leur dispenser une pédagogie adaptée et ce afin de mieux appréhender plus tard le monde extérieur. Elles permettaient, par leur fonctionnement de type internat, de proposer à ces jeunes d'être ensemble, ce que les sourds considèrent comme étant l'un des fondamentaux de la « culture sourde ». Elles participaient aussi à l'élargissement de l'utilisation de la langue des signes et donc, sans doute de manière très involontaire, à la reconnaître comme étant une langue vivante. Il faut toutefois préciser que, jusque vers la fin des années 80, nombre d'institutions étaient essentiellement « oralistes » et que l'orientation bi-linguiste²¹ ne date pas d'il y a longtemps. Comme je l'ai dit, la vie en internat et la langue des signes participent à ce que la communauté sourde reconnaisse comme « vrais sourds » ceux qui s'inscrivent dans cette dynamique et qui par voie de conséquence concourent à la reconnaissance effective d'une « *identité culturelle sourde*. » (ce qui nous laisse dès à présent entrevoir d'éventuelles causes à cette volonté d'intégration).

Une telle hypothèse m'amène à approfondir encore ma question : « *En quoi l'intégration scolaire en milieu ordinaire des jeunes sourds peut présenter une perte d'identité culturelle ?* »

Nous pouvons donc nous demander s'il ne s'agit pas là d'un certain déni de la différence, d'une certaine forme de « *dissolution culturelle* » ?

Pour tenter de répondre à ces questions, c'est donc aux différents acteurs, volontaires ou involontaires, de cette politique d'intégration que je donnerai la parole et je ferai bien entendu référence à mon expérience du terrain puisque, en tant qu'éducateur spécialisé employé par une institution du Sud-Ouest, je suis amené à participer à cette intégration aussi bien en école maternelle, primaire, qu'en collège et au lycée. Cette immersion totale sur le terrain m'amène

²¹ Il faut préciser que bilinguisme veut dire Langue de Signes et français écrit. Nous pouvons entrevoir les prémices d'une volonté d'associer la langue des sourds au français écrit, ce qui sous-entend une traduction simultanée LSF/français écrit. Pourrions-nous considérer alors que la langue des sourds n'est pas aussi reconnue qu'il n'y paraît ? En effet, pourquoi ne pas traduire (retranscrire) la langue des signes telle qu'elle se pense et se formule gestuellement, comme cela se fait pour toute autre langue, puis la traduire en français ? Ne serait-ce pas là la véritable reconnaissance de la langue des signes ?

à prendre comme cadre théorique les travaux effectués par Clifford GEERTZ, Howard S. BECKER et Erving GOFFMAN. Concernant le modèle méthodologique, comme je l'ai spécifié, j'adopterai celui proposé par Jean Norton CRU, c'est-à-dire laisser la parole à des « témoins probes », les sourds eux-mêmes. L'anthropologie de l'interlocution et l'anthropologie interprétative formeront mes bases référentielles. Il s'agit d'un travail de terrain dans lequel je tenterai de montrer et de comprendre comment fonctionne le processus d'intégration afin de pouvoir dégager une conclusion qui reposera sur des faits et non sur des fantasmes.

Ma conception de ce travail est donc d'utiliser des faits réels, des sources de première main²² et d'éviter de soulever telle ou telle polémique qui rendrait stérile toute réflexion et n'aboutirait à rien de concret et de sérieux. Il s'agit donc, dans un premier temps, de bien comprendre ce que l'on veut démontrer pour mieux le démontrer. La méthode étant annoncée, voyons maintenant le type d'analyse adopté

Méthodologie

Suivre une méthodologie implique différentes phases; j'en proposerais quatre :

1. Recherche documentaire au sein même de l'Institution : centre de documentation et archives.
2. Entretiens avec des jeunes sourds, des enseignants (qu'ils soient sourds ou entendants, aussi bien *intra* qu'*extra-muros*), ainsi que tous les autres acteurs possibles de cette intégration comme les parents mais aussi les politiques acteurs de cette intégration (dont j'ai noté les propos lors de conférences) .
3. Recueil de données de manière empirique, c'est-à-dire, en raison de la pratique professionnelle, par l'immersion au sein même d'un groupe de jeunes sourds accueillis en institution mais aussi dans les différents lieux d'intégration individuelle..
4. Analyse des données recueillies.

Ces quatre points nécessitent un constant aller-retour entre lectures et expériences vécues, entre théorie et pratique. Ainsi, le choix des auteurs que je cite s'explique par un accord tacite

²² Je ne pourrais cependant, faire l'économie des textes de loi, des préconisations faites quant à la surdité et à l'éducation des sourds, tout simplement parce que ces écrits existent, qu'ils sont parfois suivis à la lettre, et donc ont une incidence effective sur la prise en charge de la surdité.

avec leur propos mais aussi leur méthodologie. S'immerger au sein d'un groupe social puis prendre le recul nécessaire pour écrire, ce fameux « ici et là-bas », j'en ai éprouvé le besoin. Effectivement, les différentes rencontres que j'ai faites étaient si riches, qu'il a fallu parfois un temps relativement long pour bien analyser et comprendre la teneur exacte des propos que j'avais recueillis dans l'immédiateté des situations.

L'élégance dans l'art de s'exprimer, c'est à dire la finesse d'observation et d'analyse, dont fait preuve Goffman dans l'ensemble de ses travaux, m'a amené à considérer « *Façon de parler* » et surtout « *Stigmate, les usages sociaux des handicaps* » comme étant, pour ma recherche, des ouvrages de référence. Paru en 1963 pour la première édition, « *Stigmate* » n'a, comme on dit, « pas pris une ride. » J'ai pu noter sa pertinence encore aujourd'hui. Ainsi dans la première partie de son ouvrage, Goffman démontre que c'est l'identité sociale qui a permis d'envisager le principe même de stigmatisation. L'identité sociale est définie sous deux aspects, l'un virtuel et l'autre réel. L'identité sociale virtuelle est celle que l'on attribue à un inconnu du seul fait de son apparence. En ce qui concerne la personne sourde, elle est associée à une personne handicapée en raison de la présence de prothèses auditives mais aussi de son élocution. J'ai pu remarquer que certains sourds, lorsqu'ils utilisaient la voix comme moyen de communication, dans les transports en commun par exemple, provoquaient des réactions alliant moquerie, crainte et compassion. Pourquoi ? Parce que la prosodie de la voix ne semble pas correspondre avec l'âge apparent des différents protagonistes. J'ai même parfois entendu certains jeunes entendants du même âge considérer qu'ils avaient affaire « à des débiles mentaux » et essayer de réfréner avec beaucoup de difficultés des rires moqueurs. J'ai souvent constaté que les jeunes entendants ont parfois tendance à allier surdité et handicap mental. Rappelons-nous l'exemple de Jean.

L'identité sociale réelle est formée par l'ensemble des éléments concernant le statut et les caractères dont nous pourrions démontrer qu'ils sont les propriétés vraies de la personne. Ainsi l'utilisation de la langue des signes signifie que nous sommes en présence de personnes effectivement sourdes. Comme je vais tenter de le montrer dans le troisième chapitre de cette première partie, cette notion d'identité et la notion de culture qui lui est attachée sont récurrentes dans le discours des sourds. Je ne peux donc pas faire l'impasse sur ces notions qui, en quelque sorte, peuvent représenter un des stigmates de la surdité.

Reprenons ce terme de « stigmate ». Goffman considère que « *Le mot stigmate servira donc à désigner un attribut qui jette un discrédit profond, mais il faut bien voir qu'en réalité c'est en*

termes de relation et non d'attribut qu'il convient de parler... Un stigmaté représente donc un certain type de relations entre l'attribut et le stéréotype. »

Goffman différencie en outre deux sortes d'individus stigmatisés, l'individu discrédité et celui qui serait « discréditable ». Pour le premier, la différence serait connue tandis que pour le second ce serait radicalement le contraire. Au cours de mes différents entretiens j'ai pu noter que nombre de sourds se considèrent du point de vue de l'individu discrédité. Or, comme je l'ai déjà noté, en dehors du port évident des prothèses auditives, rien n'indique *de visu*, que nous avons affaire à une personne atteinte de surdité. Nous savons maintenant que c'est seulement lors de l'émission de la parole que la personne sourde risque d'être affublée d'une autre étiquette, voire d'un stigmaté.

« Tu sais, parfois, je n'ose pas parler parce que l'on me regarde comme si j'étais un idiot ou un débile. Tout ça parce que j'articule mal. Mais ce n'est pas de ma faute. »

Ce témoignage d'un adolescent fait clairement apparaître que ce qui le stigmatise et le discrédite aux yeux des autres réside uniquement dans sa manière de parler et que celle-ci renvoie à l'image d'un certain retard mental. Là encore il s'agit d'une idée issue de la pensée commune. Il serait faux d'affirmer qu'il s'agit d'une réaction systématique bien qu'elle soit très fréquente. Pour d'autres sourds, peu importe la réaction des autres parce qu'ils sont nés sourds, de parents sourds et qu'ils savent quelles peuvent être les différentes réactions. Du reste, ils utilisent souvent la langue des signes pour plus de tranquillité mais ils savent aussi s'amuser de certaines attitudes : *« si les gens te croient débile, cela leur fait un peu peur et ils quittent leur siège, comme ça tu peux t'asseoir tranquille. »*

Alors la question qui se pose est bien sûr pourquoi existe-t-il encore ce type de réaction ? il s'agit sans doute là du « problème des contacts mixtes » développé par Goffman, c'est-à-dire ces moments où « normaux » et « stigmatisés » vivent une même situation sociale, ici : : les transports en commun. Celui qui est différent se sent d'une part mal accepté par l'autre, et en arrive même à en éprouver un certain sentiment de culpabilité : « ce n'est pas de ma faute », et d'autre part il peut faire en sorte que cette différence se transforme en avantage *« comme ça tu peux t'asseoir tranquille. »* Cela renvoie inéluctablement à l'image que l'on a de soi. Selon Goffman, la structure fondamentale de l'image de soi intègre quatre éléments. Tout d'abord, l'individu stigmatisé se socialise au sein de son désavantage. Ensuite, il évolue dans une enveloppe protectrice mise en place par la famille. Mais les difficultés et les problèmes se manifestent lorsque cette personne sort de son cocon. Le troisième élément soulève le fait que

la personne qui devient « stigmatisée » plus tard a de gros problèmes de ré-identification car il a déjà tout appris du « normal » et du « stigmatisé ». Enfin, l'individu qui se socialise au sein d'un groupe se voit stigmatisé s'il sort de son groupe. Au cours d'une discussion avec un adolescent sourd, celui-ci, alors que nous abordions le thème de la musique, me confiait :

« ... Tu sais, pour moi la musique ne veut plus rien dire. Avant la maladie, j'entendais normalement. À cause de ce virus, je deviens de plus en plus sourd et je n'entends plus et ne comprends plus la musique comme avant. En plus, je ne sais pas à quel monde j'appartiens, celui des sourds ou celui des entendants ? Je ne sais plus. Tous mes copains sont entendants mais ils s'éloignent de moi parce que je n'entends plus. Ils sont constamment obligés de répéter ce qu'ils disent et je sens bien qu'ils en ont de plus en plus marre. Je lis bien sur les lèvres, mais cela ne suffit pas. Et j'ai l'impression que je leur fais pitié. D'ailleurs des fois, quand ils sortent, ils ne me préviennent même plus. Je ne comprends rien aux gestes et je ne veux même pas les apprendre, ce n'est pas mon monde. Et je ne veux pas la pitié. Ça non ! »

Frédéric, alors âgé de 17 ans, avait donc du mal à trouver sa place tant dans son groupe d'appartenance initial que dans son nouveau groupe dont il partageait la vie durant toute la journée scolaire. Bien qu'il fût déjà sorti du cocon familial, il y retournait de nouveau et ce du fait même de la surdité. Son premier groupe d'appartenance le considérait comme sourd tandis que le second, celui qu'il ne fréquentait que dans l'Institution, ne le considérait pas encore comme un vrai sourd parce qu'il n'utilisait pas la langue des signes et qu'il se soustrayait le plus possible à toute forme de vie en communauté. Ce manque d'affirmation et de reconnaissance « d'être avec, de faire partie de » plongeait Frédéric dans une « nébuleuse identitaire. » Cette notion d'identité personnelle que développe Goffman en seconde partie de l'ouvrage (p.67), est la notion qui sera l'élément capital dans le contrôle de l'information (sur ?) l'utilisation du stigmate. La notion de « faux-semblants », c'est-à-dire le fait que la personne stigmatisée cache l'information (sur ?) l'utilisation de son stigmate, écarte toute notion de sentiments et d'émotions. Ce stratagème varie, bien sûr, en fonction du ou des interlocuteurs et selon qu'ils soient connus ou inconnus. Petit à petit se met en place une sorte de jeu qui consiste à vivre une double vie : ce que l'on est réellement et ce que l'on veut paraître. Par exemple n'utiliser que la langue orale et la lecture labiale pour bien spécifier que l'on n'est pas sourd. Ce jeu, si tant est que l'on puisse le considérer comme tel, est sans aucun doute générateur d'angoisses. Il est aussi propice à un déchirement interne qui consiste à ne pas se sentir membre d'un nouveau groupe d'appartenance et à se sentir proche du sentiment

de trahison par rapport au groupe auquel on se sent appartenir effectivement et auquel on a appartenu. En considérant les propos de Frédéric, nous comprenons bien qu'il ne se sente pas membre du groupe des sourds, allant même jusqu'à le refuser en utilisant, dans l'Institution, le port des prothèses et en utilisant uniquement la lecture labiale et la parole. De telle sorte, il montre bien qu'il ne fait pas partie du monde des sourds. Avant même de passer les grilles en quittant l'Institution, il enlève ses prothèses et une fois qu'il se retrouve dans le monde des entendants, il développe différents stratagèmes pour éviter toute situation qui l'obligerait à dévoiler sa situation réelle, c'est-à-dire celle qui le définit en tant que sourd. Lorsqu'il monte dans le bus, il s'empresse de saluer le chauffeur par un « bonjour » bien marqué. Il évite d'utiliser toute place qui l'obligerait, à un moment quelconque, d'être interpellé par une tierce personne. Il évite toute situation qui amènerait à la discussion non pas du fait de sa diction, qui est identique à celle de n'importe quel entendant, mais de l'obligation qu'il a de fixer ou de regarder très attentivement le mouvement des lèvres afin d'essayer de comprendre ce qui se dit. Il utilise parfois un livre ou une revue pour tenter de s'extraire de situations qui dévoileraient son état. Ces stratégies ne peuvent durer éternellement car elles demandent une telle dépense d'énergie que cela risquerait non seulement de provoquer l'inverse de l'effet attendu, mais aussi de surajouter à la problématique initiale. Une perte intense de repères peut amener à une situation psychologique très fragile et à mettre en place une nouvelle situation qui risquerait fort de faire perdre tout contact avec la réalité.

Avec l'aide d'un certain travail sur soi, favorisé par un encadrement pluridisciplinaire à l'intérieur de l'Institution, mais aussi parce que la relation humaine produit parfois ce que l'on n'attendait pas, ou ce que l'on pensait ne pouvoir attendre. Ainsi, après plusieurs mois de vie partagée avec ce nouveau groupe « obligé », certaines relations se sont nouées. Frédéric s'est également découvert des affinités avec une jeune fille de son âge (dont la surdité était plus importante que la sienne et dont l'élocution orale était plus délicate) et qui utilise comme moyen de communication le bilinguisme : langue des signes et langue orale.

Cette nouvelle situation ne signifiait pas que Frédéric acceptait la surdité mais que sa façon d'envisager la surdité et les sourds évoluait. Il avait du mal à accepter les réflexions à caractère ironique que certains membres de son premier groupe d'appartenance pouvaient formuler. Toutefois il se gardait bien de ne réagir trop ouvertement. Au fil du temps son attitude, notamment dans les transports en commun, commençait à changer. S'il refusait toujours le port des prothèses à l'extérieur, il semblait moins se « cacher. » De nouveaux stratagèmes virent le jour. Ainsi, s'il était interpellé par une autre personne, il répondait très

souvent « *pardon, je rêvais.* » Sans chercher à approfondir une quelconque discussion, et après avoir acquis une meilleure lecture labiale, il se plaçait face à son interlocuteur de telle sorte qu'il puisse bien lire sur les lèvres et que l'autre ne s'en aperçoive pas. Tous ces stratagèmes n'étaient en fait que des moyens qui permettaient non seulement une certaine et nouvelle socialisation mais en plus ils participaient d'une nouvelle étape dans la construction de la personnalité. C'est cette même construction identitaire qui est développée dans la troisième partie de l'ouvrage de Goffman lorsqu'il évoque l'« alignement sur le groupe » et l'« identité pour soi. » Cette identité c'est ce qui va permettre à l'individu d'essayer de comprendre ce qu'il ressent à l'égard de sa différence. L'identité « sentie », ce « sentiment subjectif de sa situation » (p. 127) mais aussi « de la continuité de son personnage que l'individu en vient à acquérir par la suite de ses diverses expériences sociales. » C'est ainsi que Frédéric éprouve un certain sentiment d'ambivalence à l'égard de lui-même. Sourd ou pas sourd ? se demande-t-il. Tous ses sentiments d'amitié vont vers ses copains entendants. Son sentiment amoureux est pour une jeune fille sourde. Le choix n'en devient que plus douloureux puisque d'un côté il refuse le monde de la surdité et de l'autre c'est dans ce même monde qu'il trouve une alliance affective et amoureuse. Apparaît alors une nouvelle alternative. La société reconnaît quatre niveaux²³ dans la surdité. Cette hiérarchisation montre qu'il y a des sourds légers, des sourds moyens, des sourds sévères et des sourds profonds. Il est dit que le sourd profond n'entend rien, tandis que le sourd léger peut suivre une conversation courante moyennant certaines contraintes que j'ai déjà évoquées. La pensée commune nomme aussi le sourd léger, « dur d'oreille²⁴ » et une personne dure d'oreille n'est pas sourde. Le choix paraît dès lors plus facile à faire mais ce n'est sans doute qu'en apparence car de quel côté va-t-il se situer ? Surtout lorsque « *Allié ou non à ses semblables, l'individu stigmatisé manque rarement à manifester l'ambivalence de ses identifications lorsqu'il voit l'un de ceux-ci exhiber, sur un mode baroque ou pitoyable, les stéréotypes négatifs attribués à sa catégorie. Car, en même temps que partisan des normes sociales, il est dégoûté par ce qu'il voit, il s'y sent retenu par son identification sociale et psychologique avec le coupable, de telle sorte que la répulsion se transforme en honte, et la honte en mauvaise conscience de l'éprouver²⁵.* » Il est donc difficile de se sentir appartenir à tel ou tel groupe. Dans un premier temps, et suite à certaines expériences vécues, il semble qu'il se sente de plus en plus

²³ Voir la classification du Bureau International d'Audio Phonologie (BIAP) et le texte de l'arrêté du 9 janvier 1989 en annexes. Cette classification sera développée dans le chapitre « Être sourd »

²⁴ Expression reprise par De Martino en citant Epifanio Ferdinando in, *La terre du remords*, Les Empêcheurs de penser en rond, Le Plessis –Robinson, 1999, p.184.

²⁵ Goffman, *op. cit.*, p.129.

appartenir à son nouveau groupe parce qu'il s'aperçoit que les gens « normaux » ont des difficultés à oublier le fait qu'il est sourd. Mettant en jeu une certaine forme de condescendance, ces mêmes personnes lui demandent de relativiser sa différence en s'acceptant tel qu'il est et en acceptant les autres tels qu'ils sont. Mais il comprend que la notion de tolérance qui lui est demandée relève plus souvent des discours que des actes, et ce par ceux-là même qui la prônent. Il constate que si la société le reconnaît effectivement en tant qu'être humain à part entière, elle n'oublie pas toutefois de noter sa différence. Dans un deuxième temps, cette appartenance à ce nouveau groupe ne lui convient pas totalement parce qu'en fait lui-même n'y reconnaît pas sa place, et il lui semble même qu'il n'est pas reconnu dans ce groupe car il refuse de vivre en communauté et d'utiliser la langue commune, la langue des signes. C'est ainsi que cette notion de différence renvoie à une notion de déviance (déviant au sein d'un groupe parce que l'on choisit de vivre hors des recommandations et des préconisations émanant de ce groupe). Si, comme le souligne Goffman, les concepts de déviant et de normal sont inclus l'un dans l'autre, sous réserve que les stratégies mises en place ne prévalent que parce que l'individu ne peut faire autrement pour exprimer son malaise et son mal-être, il n'en reste pas moins vrai que, dans le cas de Frédéric qui est devenu sourd en pleine adolescence, ce n'est pas parce qu'il ne sait plus s'il fait partie du monde des sourds ou de celui des entendants mais bien parce qu'il sait au fond de lui-même qui il est réellement, un « devenu sourd » et ce « devenu sourd » ne correspond pas à l'idée et à la projection dans l'avenir qu'il avait de lui-même. Ce nouvel état n'est pour lui que souffrance perpétuelle. Alors même que, comme l'affirme à juste titre Goffman, « *le normal et le stigmatisé ne sont pas des personnes mais des points de vue. Ces points de vue sont socialement produits lors de contacts mixtes, en vertu des normes insatisfaites qui influent sur la rencontre*²⁶. » La personne stigmatisée ne peut le ressentir comme tel car la société lui rappelle qu'il n'est pas un point de vue mais bien un individu différent à qui l'on propose d'intégrer ou de réintégrer le milieu ordinaire, le milieu des gens « normaux. » Cela renvoie donc à cette notion d'intégration.

Pour bien comprendre les enjeux, c'est dans une certaine forme d'immersion totale, liée à ma pratique professionnelle, que j'ai mené ce travail de recherche. Ce qui rappelle le postulat méthodologique proposé par Clifford Geertz²⁷. Et très modestement, tout comme lui, j'aurai recours à divers documents tels que photographies, dessins, plans... afin que cette recherche

²⁶ Goffman, *op. cit.*, p.161.

²⁷ Bali, *interprétation d'une culture*, Paris, éditions Gallimard, édition de 1983.

rende compte le plus fidèlement possible de la réalité. C'est aussi pour cette raison que les témoignages que je rapporte sont donnés dans leur intégralité et bien entendu avec l'accord de leurs auteurs.

La recherche bibliographique et documentaire que j'ai effectuée au tout début de cette enquête m'a fait découvrir tout un pan de l'histoire de l'éducation des sourds que je ne soupçonnais pas. J'ai ainsi découvert un ouvrage intitulé « *Étude sur l'Institution Nationale des Sourdes Muettes de Bordeaux - 1786-1903* », rédigée par Adrien Cornier, « *Receveur – Économe de l'établissement* », Bordeaux, 1923. Ces premières lectures m'ont fait éprouver le même sentiment que celui décrit par Geertz, à savoir le bouleversement. Certes, il ne s'agit pas tout à fait du même bouleversement puisque déjà tous les soirs je rentrais chez moi après la journée de travail. Mais bouleversement tout de même quant à ce que j'étais en train de lire. Prenons comme exemple la troisième ligne de l'introduction de l'ouvrage : « *il avait seulement vingt six ans (1760) que l'Abbé de l'Epée s'était dévoué à l'œuvre admirable de l'éducation des sourds muets, il les tira de leur limbes pour les rendre à la vie morale et sociale.* » Il était donc entendu que les sourds et les sourdes sont muets mais qu'en plus de cela, ils vivaient dans des limbes²⁸, c'est-à-dire, pour ne reprendre que le sens figuré, dans un état d'incertitude sans vie morale ni sociale. Nous avons maintenant une idée de comment les sourds étaient considérés à cette époque. Dans le chapitre consacré à l'éducation des sourds, je développerai les différentes stratégies mises en place pour, entre autres, apprendre à parler aux sourds. Ces premières lectures m'ont permis de comprendre pourquoi certains sourds éprouvaient autant de réticences envers le monde des entendants. J'étais dès lors conscient qu'il me fallait éviter de tomber dans un certain militantisme, tout rallié à la cause des sourds, malgré la révolte que j'éprouvais à la lecture de ces textes. Il me fallait aussi éviter toute forme d'écriture qui aurait amené le lecteur vers une certaine compassion. J'ai donc opté pour la simplicité. Rapporter tout simplement les faits tels qu'ils étaient sans chercher ni à les minimiser, ni à les amplifier. Je suis conscient qu'il existe toujours une certaine interprétation des faits rapportés à la suite d'expériences vécues mais j'ai voulu que ce travail soit au plus près de la réalité et non du fantasme. De ce point de vue, je suis en parfait accord avec l'idée émise par Geertz qui note que si du point de vue de la compréhension de ce qui se passe dans le monde « *l'anthropologie est idéalement située* », il n'en demeure pas moins vrai « *qu'elle n'est pas seule au monde.* » (p. 255). Être le garant d'un travail anthropologique sérieux sera ma seule prétention. C'est-à-dire, répétons-le encore une fois, rapporter les faits, les témoignages et les

²⁸ Rappelons aussi que le mot même fait référence, selon l'abbé Mathurin Régner (1573 – 1613) au séjour des âmes des enfants morts sans baptême.

conversations que j'ai pu voir et recueillir tels qu'ils ont effectivement été, laissant la parole à des témoins probes, qu'ils soient sourds ou entendants, tous acteurs de l'intégration en milieu ordinaire.

Péroraison

Cette recherche fait ainsi appel à une réflexion qui s'est construite lentement. Il m'a fallu, une fois le sujet déterminé, me situer de manière précise. Ma volonté a été d'être le plus neutre possible en tentant d'analyser les différentes situations qui se présentaient à moi et en évitant d'en tirer des conclusions hâtives ou corroborant mes intuitions. Cette volonté m'a donc amené à me poser cette question, sur laquelle repose l'ensemble de cette recherche : « *Comment vais-je gérer le passage de mon statut d'éducateur spécialisé à celui d'enquêteur, d'anthropologue ?* »

La réponse la plus évidente a été de préciser à mes interlocuteurs dans quelle situation, dans quel cadre je me situais lors du recueil de données. Toutefois cette première réponse ne suffit pas. En effet, je dois préciser que les informations recueillies en tant qu'anthropologue ne seront jamais utilisées à des fins professionnelles.

On peut d'ailleurs noter que le travail de l'éducateur est assez proche de celui de l'anthropologue : basé sur l'écoute, la compréhension des faits, des témoignages, des discours et leur analyse. En un mot, c'est sans doute de laisser la parole à l'autre qui constitue le point commun. Toutefois je précise que s'il existe une certaine similitude, au niveau méthodologique, il subsiste, sans que cela soit paradoxal, une différence fondamentale. Cette différence réside dans le fait que l'éducateur se situe dans l'acte et la proposition de solutions, dans le sens de sa définition professionnelle, *a contrario* du chercheur. L'intervention directe menée par l'éducateur auprès de différents groupes sociaux, auprès de personnes handicapées ou en situation de grande difficulté sociale, le confirme dans cette idée d'action. Il est un acteur spécifique au sein d'une société dans laquelle non seulement il évolue à titre personnel mais aussi à titre professionnel. Parfois l'écart qui peut exister entre ces deux situations risque de les situer aux « antipodes » l'une de l'autre. En effet, le travailleur social n'est pas obligatoirement en accord avec la politique sociale du moment, pourtant il ne peut pas ne pas en tenir compte.

Le climat de confiance qui s'est instauré entre différents membres de la communauté sourde et moi-même vient incontestablement de mon statut d'éducateur spécialisé et de la qualité des relations, qui au fil du temps, s'est affirmée. C'est pourquoi, lorsque que j'interviens en séminaire de doctorants (mais aussi tout au long de mes études universitaires) et que j'évoque le monde de la surdité aussi bien dans mes écrits que dans mon discours, j'ai dû au préalable bien spécifier que je n'intervenais pas en tant qu' « ami des sourds » ou en tant que « porte parole et défenseur des sourds », comme certains jeunes sourds me l'ont suggéré ou m'ont même surnommé, mais en tant qu'anthropologue s'inscrivant dans le travail bien spécifique qui fait l'objet de cette recherche. Je me devais donc d'être au clair avec moi-même dans chaque situation, dans chaque condition. Lors de mes interventions professionnelles, je ne pouvais que me situer en tant que professionnel, en tant qu'éducateur spécialisé intervenant dans la mission qui lui était à chaque fois confiée. Bien sûr, lorsque les situations observées étaient en rapport direct avec l'objet de ma recherche, j'essayais de les garder en mémoire et de les retranscrire hors contexte professionnel. J'ai donc proposé à mes différents acteurs, mes différents témoins de les rencontrer hors du cadre professionnel et en précisant à chaque fois que cela me semblait nécessaire de ne pas être investi en tant qu' « ami des sourds ». Si j'ai à chaque fois obtenu l'accord de chacun d'eux et si cet accord devenait tacite à chaque rencontre, je suppose que ce rôle d'ami des sourds n'a jamais été totalement effacé de l'esprit de certains, mais je reste persuadé de la sincérité de leurs discours.

Une autre difficulté à résoudre a été celle de déterminer où j'allais rencontrer mes témoins. Il s'agissait de trouver un lieu neutre, ou du moins le plus neutre possible . Aussi paradoxal que cela puisse paraître, ce sont les murs de l'Institution qui ont offert le plus souvent la solution. Si nous ne nous retrouvions pas dans les locaux de l'internat, nous étions malgré tout dans l'enceinte institutionnelle. Peut-être que ce cadre offrait-il à mes interlocuteurs une garantie de ne jamais oublier le monde de la surdité, c'est-à-dire, pour ne pas être influencés par le « monde des entendants » et pour que je sois imprégné du « monde du silence » . Mais alors étais-je en quelque sorte l' « otage » de la surdité ? Je suis convaincu du contraire. Cela ressemblait plutôt à une immersion totale au sein de la communauté sourde, afin que je puisse en saisir le plus de subtilités, d'informations et de témoignages possibles. Cela pourrait-il ressembler à une quelconque forme de manipulation ? Là aussi ma réponse est négative. N'y avait-il pas là une notion de territoire ? Sans doute que la réponse est ici évidente. Toutefois, je pense sincèrement que les sourds que j'ai rencontrés, que ce soit au sein de l'Institution ou dans la rue, comme cela m'est arrivé à de nombreuses reprises, ont toujours entendu, compris et respecté ma démarche. Je reste donc persuadé que leurs témoignages comportent tous une

certaine sincérité. Certaines histoires qui m'étaient contées étaient parfois peut-être un peu aménagées, mais cela fait aussi partie du jeu qui s'instaure entre l'enquêteur et l'enquêté. Ces différentes situations m'ont amené à me regarder enquêter. Comme je l'ai déjà noté, le travail de l'éducateur est, d'un certain point de vue, assez proche de celui de l'anthropologue. C'est ainsi que c'est posée la question suivante : que faire des données recueillies en tant qu'anthropologue, outre le fait de les utiliser pour ma recherche ? C'est à moi de faire le tri des informations collectées et de les situer dans leur contexte, tout en tenant compte de la demande éventuelle de mes interlocuteurs d'en faire mention ou pas. Me regarder enquêter revenait donc à savoir où je me situais dans chacune de mes interventions et d'éviter d'en faire un amalgame sans doute préjudiciable pour celles-ci. A la croisée des deux positions, je me devais donc d'en faire une analyse efficiente qui me permettrait de rester à ma place et oserais-je dire, à ma bonne place. Bien évidemment, il serait fallacieux de nier les interférences existant entre une situation et l'autre, mais j'ai voulu les distinguer le plus possible afin de proposer une recherche digne de ce nom, c'est à dire une enquête anthropologique, à partir de données recueillies de manière empirique, retranscrites sans ajout ni suppression

Enfin, je dois apporter une autre précision. J'ai fait et ferai encore référence à la musique, à son rapport à la surdité et aux témoignages de personnes sourdes qui s'y rapportent. La première question qui d'emblée se pose se situe au niveau du lien qui pourrait exister entre musique et surdité. Si nous nous référons à la rumeur publique, la réponse est catégorique et sans appel : aucun. Réponse justifiée par l'implacable logique « si on est sourd, on ne peut pas entendre ». Evoquer l'idée de musique pour les sourds renvoie *ipso facto* aux affres de l'élucubration déraisonnable. Mais a-t-on seulement pensé à demander aux sourds quels pouvaient bien être les rapports qu'ils entretiennent avec le monde des sons, avec l'univers infini du musical ? Il semblerait bien que non, et pour cause, les idées reçues ont la vie dure. Cela nous le savions déjà, mais ce qui paraît extraordinaire, c'est que cette pensée issue de la logique entendante ait pu faire des émules chez les sourds, c'est à dire que les sourds eux-mêmes en soient persuadés. Peut-être est-ce dans l'étude de l'histoire des sourds²⁹ que nous trouverons des éléments de réponse. En tout état de cause, c'est la seule réponse dont semble se satisfaire tout un chacun. Pourtant, en s'y intéressant davantage, il se pourrait que cette vérité immuable ne soit pas aussi vraie qu'elle le semble. Quels liens pourrait-il exister entre musique et surdité ? C'est par ce questionnement initial qu'est né en moi l'idée d'entreprendre

²⁹ J'en proposerai les événements marquants dans les pages qui suivent mais elle figure de manière plus détaillée en annexe.

un travail de recherche sur ce thème, en 1992. Une forte intuition liée à ma pratique professionnelle m'a incité à approfondir cette « folle » hypothèse : « Et si les sourds n'étaient pas aussi sourds que nous le pensons, et que, peut-être, ils le pensent eux-mêmes ? ». C'est donc à partir de ces éléments de réflexion que j'ai élaboré un projet plus défini positionnant les sourds au centre du débat en tant qu'acteurs et témoins. S'il s'avérait que les sourds pouvaient entendre, pourquoi n'auraient-ils pas accès au monde du sonore et de la musique ? J'ai présenté le projet centré autour de cette hypothèse à l'équipe de Direction de l'Institut. « Vous n'allez pas leur apprendre à chanter tout de même ? » me rétorqua-t-on d'une voix emprunte d'une certaine perplexité, pour ne pas dire d'effroi. Après avoir expliqué qu'il n'était pas question pour moi de nier la réalité mais que je proposais bien un travail impliquant en tout premier lieu l'accord des participants et ensuite d'utiliser les « restes auditifs³⁰ » de chacun, j'ai obtenu l'aval de l'Institution. J'ai souhaité que les parents soient informés de ce projet avant sa mise en place afin d'éviter toute confusion. Une rencontre a été organisée entre les parents, la direction de l'Institut et moi-même. J'ai donc pu présenter mon projet en précisant que je n'étais le détenteur d'aucun secret³¹ et qu'il n'était pas question, par ma méthode de travail, de recouvrir l'audition mais de proposer à l'enfant d'aller lui-même à la découverte des sons, de « réparer » un système auditif, de travailler sur les restes auditifs effectifs. Ni technologie, ni médecine, ni magie n'étaient à l'ordre du jour, seul comptait l'accord de chacun des participants. Les premières séances se montrèrent plutôt encourageantes et les résultats que nous commençons à obtenir corroboraient mes hypothèses. Dans le souci d'affiner ce travail, j'ai voulu savoir si, dans la mesure où les sourds réagissaient à l'univers musical, la musique pouvait leur procurer les mêmes sensations, les mêmes sentiments qu'aux entendants. C'est dans cet esprit que j'ai tout naturellement entrepris une formation de musicothérapeute. Une fois le diplôme obtenu, j'ai pu mettre en place des séances de musicothérapie au sein de l'Institution. Les résultats se sont montrés tout aussi engageants. Les sourds dont j'avais la charge réagissaient à l'univers des sons musicaux et pouvaient même expliquer et décrire ce qu'ils ressentaient à l'écoute de différents morceaux de musique³². C'en était fait des idées reçues, le glas venait de sonner pour elles... Mais cette pensée s'est développée seulement au sein du petit groupe que nous formions. Pour un grand nombre de professionnels, le scepticisme était toujours de rigueur et ce malgré les résultats obtenus. Qu'importe, nous nous devons de continuer le travail

³⁰ Quel que soit son degré de surdité.

³¹ Nous verrons, dans le chapitre qui lui est consacré, que cette notion de secret a été omniprésente dans l'histoire de l'éducation des sourds.

³² Comme l'atteste le témoignage d'Amélie présenté au chapitre « Témoignages ».

entrepris. Je dois reconnaître que les hautes instances de l'Institution ne m'ont jamais empêché, « dans la mesure du possible », de faire ce type de travail. Paradoxalement, ce sont plutôt des membres de l'équipe péda-gogique-éducative qui se sont montrés les plus hostiles à ma démarche mais, là aussi, le travail s'est poursuivi malgré tout parce que les principaux acteurs, les sourds, en étaient demandeurs. Je développerai plus en détail cette volonté de *continuum* dans les « perspectives d'avenir » en troisième partie. En tout état de cause, ma propre position quant à la surdité s'en trouva totalement changée et s'en suivit ce qui devait logiquement s'en suivre. Le Sourd pouvait entendre et disserter sur ce qu'il entendait, cela je le savais et ne pouvais l'oublier. Première constatation, l'univers musical n'est pas absent du « monde du silence ». Le lien entre surdité et musique est bien réel mais il faut se garder de toute forme de généralisation et avoir toujours présent à l'esprit de prendre garde à ne pas me retrouver dans l'illusion.

Si le rapport surdité/musique semblait se préciser chaque jour davantage, je dois une fois encore préciser mon positionnement face à la surdité. En aucun cas je ne dois être considéré comme étant l'ami « aveugle » des sourds. Je prends en compte leur discours en évitant tout militantisme. Le fait d'intervenir en tant que professionnel auprès des sourds m'a permis de comprendre que, dans le monde humain vivant, le silence, en dehors du point de vue métaphorique, n'existait pas « physiquement »³³ ; cela ne suggère absolument pas que les sourds n'existent pas ; ou qu'ils ne seraient que des personnes présentant des difficultés auditives plus ou moins importantes à qui il suffirait d'apprendre à entendre, c'est à dire à comprendre et à donner un sens à ce que l'on entend (à ce qu'ils entendent ?). Il faut être clair : les déficiences ou difficultés d'audition existent bel et bien mais cela ne veut pas dire que nous devons considérer les personnes qui en sont atteintes comme étant différentes sans nier ou minimiser la réalité. Je reconnais et accepte la réalité de la surdité et la prends en compte dans sa réalité. Ma position est nette et précise, je ne souhaite que lutter contre les *a priori* et, dans le cas spécifique de la surdité, de donner la parole aux sourds eux-mêmes, dans son intégralité et non pas celle qui justifierait mes propos dans le fallacieux but de satisfaire un ethnocentrisme arrogant, qui ne correspond en aucune manière à l'idée que j'ai de l'anthropologie. Anthropologie qui, pour moi, occupe une place prépondérante dans les sciences sociales, dans les sciences humaines. Mais ne fais-je pas déjà preuve d'un certain militantisme ? Alors revenons à notre intuition première, et si, comme je viens de le préciser, la surdité n'existait pas... du moins telle que la rumeur publique la définit. Le rapport de la

³³ En dehors du vide absolu, comme le précise le discours scientifique physique.

surdité aux sons et à la musique, est me semble t-il un élément essentiel à prendre en compte dans cette idée d'intégration en milieu ordinaire. C'est parce qu'il représente un certain bouleversement des idées, qu'il prend tout son sens dans cette réflexion sur les enjeux de l'intégration des sourds en milieu ordinaire.

Première partie
Différent

2. ÊTRE SOURD.

1.1. Introduction.

Nul n'est sourd ! Une telle affirmation paraît insensée, hors réalité, fantaisiste voire même inconcevable. La question que nous pouvons nous poser est : qu'est-ce en réalité qu'être sourd ? Je vais essayer de démontrer dans les pages qui suivent que ce que l'on croit ne correspond pas toujours à ce qui est. Je ne peux pas faire l'économie de proposer un rappel de quelques notions d'anatomo-physiologie afin de préciser le discours scientifique, médical' et de pouvoir le comparer au discours de mes témoins. Témoins qui sont sans doute les mieux placés pour évoquer ce qu'est la surdité.

Je vais présenter la surdité comme elle m'est apparue dans un premier temps. Lorsque j'ai décidé de travailler auprès de jeunes sourds, j'ai effectué quelques recherches préalables. Discours médical, textes et lois, définition légale, tout un ensemble d'écrits, se sont ainsi dévoilés. J'ai eu l'étrange sentiment que dans tous ces propos, il n'était pas question d'êtres humains mais plutôt de situations auxquelles une réponse « scientifique, médicale » s'offrait. Vaincre la surdité pour permettre à celui (ou celle) qui en était atteint, de pouvoir intégrer le monde des entendants et d'être ainsi « comme tout le monde ». Vaincre la surdité, peut-être pour faire oublier la différence et le questionnement qu'elle suggère. Le langage spécifique que les sourds utilisent, parler avec les mains, relève t-il du domaine du « normal » ? Si on ne peut s'exprimer par le verbe, quelle en est la véritable cause ? Que peut-on comprendre du monde qui nous entoure ? Quelle place peut-on y occuper ? Tout un ensemble d'interrogations dont les réponses se sont étalées dans le temps, au cours de ma recherche et, plus largement, depuis les débuts de mon intervention auprès de personnes sourdes. C'est ce cheminement que je propose dans les pages suivantes.

1.2. Le conflit de définitions.

Être sourd c'est ne pas entendre ! Telle est la rumeur, pour ne pas dire la vérité absolue, qui nous revient aux oreilles chaque fois que nous interrogeons le sens commun. Ne pas entendre c'est ne pas percevoir les différents événements sonores du monde qui nous entoure. En quelque sorte ne pas entendre c'est se retrouver enfermé dans un « mur du silence ». La première question que nous pouvons nous poser relève du fait de la réelle existence du silence. Les lois universelles de la physique montrent que le silence existe bien et que seul le vide représente un obstacle insurmontable à la diffusion du son. Accréditant cette thèse, il semble qu'en ce qui concerne le corps humain le vide n'existe pas, air et liquides font partie intégrante du corps. Dès lors qu'est-ce qui pourrait empêcher le corps humain de pouvoir percevoir le moindre son ?

Pour tenter de répondre à cette question, je propose d'étudier dans un premier temps comment et pourquoi le son se fait entendre.

1.2.1. L'oreille. Anatomie et fonctionnement.

L'oreille est l'appareil de transmission et de transformation des ondes sonores. Elle se décompose en trois parties :

1. L'oreille externe. 2. L'oreille moyenne. 3. L'oreille interne.

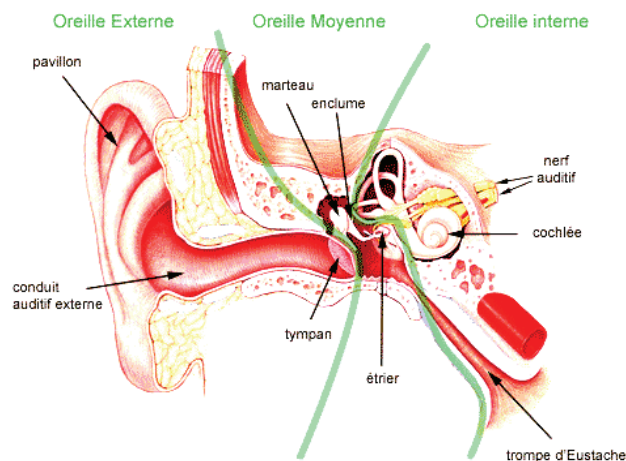
Chacune de ces parties joue un rôle bien précis dans le processus de transformation des ondes sonores en impulsions nerveuses, qui sont dès lors transmises au cerveau.

L'oreille externe capte les ondes sous forme de variations de pression. L'oreille moyenne, qui joue un rôle d'intermédiaire dans le traitement des ondes sonores, augmente l'intensité de ces dernières et les transforme en vibrations mécaniques. Ces vibrations mécaniques se transmettent à l'oreille interne par les osselets. C'est dans la cochlée que ces vibrations sont transformées en énergie électrique transmise, par l'intermédiaire du nerf auditif, au cerveau. Voici en résumé le mécanisme de l'audition.

Pour que ces vibrations soient audibles chez l'homme, il faut que la fréquence soit comprise entre 16 Hz et 20 kHz (kilohertz) et que l'intensité soit supérieure à 10 puissance -16 W par centimètre carré, pour 1000 Hz. En audiologie cette unité de puissance est remplacée par le décibel (dB), unité calculée par rapport à la valeur référence citée ci-dessus et qui représente le seuil absolu. Une intensité de 20 dB (2 Bell) est 100 fois supérieure au seuil absolu, soit 10

puissance -14 W par centimètre carré. La propagation de ces informations dans l'appareil auditif se fait en trois étapes :

La première est la transmission mécanique. La seconde se situe au niveau de l'appareil neurosensoriel (transformation du message mécanique en courant bioélectrique). Enfin la troisième se situe au niveau du système nerveux (transmission jusqu'au cortex). Après avoir parcouru le conduit auditif externe, les vibrations mécaniques vont rencontrer le tympan qui marque la limite entre l'oreille externe et l'oreille moyenne. C'est dans cette partie qu'est située la chaîne des osselets (marteau, enclume et étrier). En suivant cette chaîne, ces vibrations vont être transmises à la cochlée qui les transformera en courant bioélectrique. Ce courant sera acheminé au cerveau par l'intermédiaire du nerf auditif. Tel est donc le parcours suivi par les ondes sonores, de l'oreille jusqu'au cerveau. Nous pouvons donc en conclure que l'audition est la résultante de trois phénomènes : 1. Phénomène physique : les vibrations de l'air. 2. Phénomène physiologique : l'oreille. 3. Phénomène psychique : la perception. Nous présentons ci-dessous la coupe de ces « trois » oreilles³⁴ :



Vue de l'oreille en coupe

Lors du développement du fœtus, dès la quatrième semaine de grossesse se forme l'ébauche de l'oreille interne. Deux semaines plus tard se forment les canaux semi-circulaires et la cochlée. Dès la septième semaine la cochlée complètement développée et c'est à la même période que se développent le conduit auditif externe et la caisse du tympan. Entre la 10e et 11e semaine s'effectue la différenciation sensorielle de l'oreille interne. Enfin entre la 14e et la 16e semaine les organes sensoriels ont leur apparence presque définitive³⁵. Comme nous

³⁴ Source : Zinkinf.com

³⁵Et³ « Les neuf premiers mois de la vie » in Science et Vie, numéro hors série 190, mars 1995.

pouvons le constater c'est très tôt dans le processus de vie que le système auditif est définitivement formé (environ vers la 22e semaine). Vers la 24e semaine, un son intense provoque des réactions chez le fœtus qui peuvent amener à une accélération du rythme cardiaque³⁶. Ces données nous permettent de comprendre que très tôt le système auditif peut être la cible de différentes affections. Il existe trois types de surdité :

1. Surdité de perception. C'est une atteinte de l'oreille interne ou des voies nerveuses. Elle engendre très souvent des surdités sévères ou profondes. Ces surdités peuvent être d'origine héréditaire ou acquise (pré, néo ou postnatales). 2. Surdité de transmission. Atteinte de l'oreille externe ou moyenne, provoquant des surdités de type léger ou moyen. 3. Surdité mixte. Comme son nom l'indique c'est le résultat d'une surdité de perception associée à une surdité de transmission. Les causes de ces différentes surdités peuvent être, pour les surdités de perception, soit héréditaires, de 20 à 30 % des cas (En cas de surdité récessive fixée, le déficit constitué à la naissance n'évolue plus. Ce sont des surdités sévères, bilatérales et symétriques (perte rapide dans les aigus). En cas de surdité dominante évolutive, l'aggravation est progressive. La courbe audiométrique peut dessiner tout type de pertes, aussi bien dans les aigus que dans les médiums ou bien encore dans les grammes), soit acquises (ces surdités peuvent être prénatales, il existe des causes virales comme la rubéole contractée par la mère lors des trois premiers mois de la grossesse. Mais il existe aussi d'autres causes toxiques liées à l'absorption de certains médicaments comme par exemple la streptomycine et des causes parasitaires telles que la toxoplasmose ou la syphilis. Les surdités acquises peuvent être également d'origine néonatale c'est-à-dire issue d'un traumatisme obstétrical vrai, par hémorragie méningée et surtout par anoxie. Elles occasionnent des dégâts neurologiques plus ou moins graves. Une autre cause possible est l'incompatibilité sanguine fœto-maternelle. Enfin les surdités acquises peuvent être postnatales, c'est-à-dire essentiellement liée à la suite de traumatismes, d'infections, de bruits violents et prolongés. Les oreillons et les méningites sont à l'origine de surdité profonde. Pour les surdités de transmission les causes sont : catarrhes tubaires, otites chroniques, otites séreuses, malformation de l'oreille externe et/ou moyenne, otospongioses (atteinte de lance), malformation des osselets.

Il existe d'autres affections liées à la surdité qui trouvent leurs racines dans les idées reçues. Je développerai celle qui circule avec force et véhémence : le sourd est muet. Ceci est sans appel, puisqu'il n'entend pas il ne peut pas parler. Je ne peux pas nier qu'il n'existe pas un certain lien entre entendre et parler. S'entendre parler permet de contrôler le volume sonore de

la voix. Pourtant il n'y a pas de lien de cause à effet, les deux fonctions sont totalement indépendantes l'une de l'autre. Dès son plus jeune âge, l'enfant sourd se trouve dans la même situation langagière qu'un enfant entendant. Vocalisations et babillages³⁷ font partie intégrante du monde vocal de la surdité. Ce n'est qu'à l'âge de 5 mois, dans seulement 12 % des enfants présentant une déficience auditive importante, que va se faire le dépistage de la surdité. Mais c'est en général au-delà de la première année que ce dépistage sera effectué. Il semblerait que ces indications n'aient guère varié depuis 1970. Dans une famille où il n'y a jamais eu d'enfants ou d'adultes sourds, le retard de réaction aux différents stimuli sonores pourra être interprété de différentes manières. Il n'y a aucune raison héréditaire ou autre pour que l'enfant soit sourd. Dans ce cas c'est souvent, lors de la scolarisation que la surdité est soupçonnée et que le diagnostic va être posé. En ce qui concerne les familles sourdes, l'enfant sera attendu comme étant de fait un enfant sourd (c'est-à-dire normal) et donc le dépistage s'il n'apparaît pas comme étant obligatoire, pourra être effectué plus tardivement. Enfin au sein d'une famille mixte, le dépistage se fera plus précocement et ce afin d'organiser la meilleure stratégie éducative possible.

Nous venons de voir comment le son se faisait entendre et pourquoi et comment nous pouvions l'entendre totalement. Ce qui caractérise la surdité c'est qu'il en existe une définition légale. Alors se pose cette question : comment est-on sourd ?

1. 3. Définition Légale de la Surdité.

La déficience auditive est stigmatisée par une classification calculée en degré de perte auditive, par une typologie, c'est-à-dire le siège de la lésion et le profil de l'audiogramme, et par enfin, l'étiologie : c'est-à-dire cause et âge d'apparition de la surdité. Ainsi il existe des sourds légers, moyens, sévères et profonds. Il existe donc 4 degrés de surdité décomposés comme suit :

Déficience auditive légère : de 20 à 40 dB de perte.

Déficience auditive moyenne : de 41 à 70 dB de perte.

Déficience auditive sévère : de 71 à 90 dB de perte.

Déficience auditive profonde : supérieure à 90 dB de perte.

³⁷ Il s'agit là de communication pré linguistique.

Mais ce n'est pas tout, en ce qui concerne la déficience auditive profonde on distingue différents degrés. Le premier est appelé surdité profonde de type 1 ce qui correspond à une perte auditive de 90 à 100 dB. Le second est appelé surdité profonde de type 2, ce qui correspond à une perte auditive de 101 à 110 dB et enfin le troisième est appelée surdité profonde de type 3, qui correspond à une perte auditive supérieure à 110 dB. Au-delà de 120 dB de perte, on considère qu'il y a une surdité totale, appelée aussi cophose.

Pour déterminer le degré de surdité d'une personne, il faut calculer le nombre exact de décibels de perte par oreille. En règle générale ces calculs sont effectués sur trois fréquences : 500 Hertz, 1000 Hertz et 2000 Hertz. Il suffit de noter la valeur précise, de décibels de perte à chaque fréquence, puis de les additionner et enfin de les diviser par trois. Une personne qui, par exemple, a pour les deux oreilles un audiogramme indiquant une perte de 50 décibels à 500 Hertz, 80 dB à 1000 Hertz et 90 dB à 2000 Hertz, aura une surdité de $50+80+90=220$ dB ; ce nombre divisé par trois donne 73 dB ; c'est-à-dire qu'il correspond à une surdité sévère. Mais très souvent on s'intéresse uniquement à la meilleure oreille et donc à celle qui serait la moins sourde. Cette classification a été établie par le Bureau International de Phonologie (B. I. A. P.) et fait force de loi. Les bruits qui correspondent aux différents événements de la vie sont définis sur une échelle qui va de 0 à 130 dB. Il est ainsi noté que le silence total développerait 0 dB. Un laboratoire d'acoustique ne dépasserait pas les 10 dB. Jusqu'à 30 dB, comme le tic-tac d'une montre ou une résidence tranquille, nous sommes dans une situation qualifiée de très calme. Au-delà de 30 dB et jusqu'à 85 dB représenté par l'aboiement d'un chien nous sommes en situation de calme relatif. Entre 85 et 90 dB, les sons représentent la limite de nocivité pour le système auditif. Dès 90 dB et jusqu'à 105 dB représenté par une voiture de course, les sons deviennent pénibles à entendre. Au-delà, le bruit devient difficile à supporter et nous atteignons très rapidement le seuil de douleur (aussitôt 110 dB dépassés. Un avion au décollage développe 130 dB). Certes ces données sont à manier avec précaution car elles donnent une intensité globale qui ne tient pas compte des différences entre aboiements de chiens et voitures de course par exemple. À toutes fins utiles notons qu'une salle de classe développe en moyenne un bruit égal à 70 dB et qu'une conversation courante développe en moyenne 40 dB, atteignant parfois 60 dB. Si l'on reprend en détail les différents degrés de surdité on considère³⁸ que dans le cas d'une surdité légère, si la parole normale est perçue, il manque certains éléments phonétiques. Une voix faible ne sera pas correctement perçue. L'enfant sera plus facilement fatigable et donc peut commettre des fautes d'attention,

³⁸ D'après l'Association Coquelicot, association de parents d'enfants sourds et malentendants du pays d'Aix.

dit difficultés légères de compréhension et même des difficultés pour articuler. À ce stade l'appareillage est possible. Lors d'une surdité moyenne, la parole ne sera perçue que si elle est forte. L'enfant risque de présenter des troubles du langage ainsi que de l'articulation assez importants, la compréhension risque d'être parcellaire. À partir de 55 dB de perte il semblerait que l'enfant puisse percevoir une voix forte sans en comprendre toutefois les paroles. L'appareillage et la rééducation deviennent alors nécessaires. Dans le cas d'une surdité sévère, certains enfants peuvent entendre une voix dont l'intensité est assez élevée sans en comprendre obligatoirement les paroles. L'amplification des sons s'avère insuffisante pour qu'il puisse y avoir une quelconque élaboration spontanée d'un langage intelligible. L'appareillage et la rééducation s'ajoutent aux besoins d'une compréhension de la lecture labiale. Enfin en ce qui concerne la surdité profonde, l'enfant n'a semble-t-il aucune perception de la voix et aucune idée de ce que peut être la parole. Ces informations sont à prendre au conditionnel car elles représentent une généralité et ne tiennent pas compte des réalités individuelles. Il n'est pas question de mettre en doute le travail effectué par cette association, pour preuve je la prends comme référence, mais il me semble nécessaire de bien spécifier qu'à chaque personne sourde correspond une situation individuelle. Si je me réfère au travail que j'ai mené auprès de jeunes sourds durant plusieurs années, concernant la musique et la surdité (relaté dans un ouvrage s'intitulant : « De l'ouïe à l'audition » paru aux éditions du Non Verbal/A.M.Bx, Bordeaux, octobre 1998.), le message sonore semble parfois démentir toutes les théories généralistes. Il ne s'agit que d'observations et donc je m'interdis d'en tirer des conclusions définitives. Il faudrait que ces observations soient multipliées et étendues à d'autres établissements pour pouvoir être effectivement reconnues. Il faut cependant tenir compte d'autres éléments plus spécifiques et liés essentiellement à la personnalité de chaque enfant. Le son est une énergie en mouvement qui donne une sensation auditive et une sensation vibratoire, en tout cas, qui se joue de toute théorie arbitraire.

1.4. Témoignages.

Je présenterai plus loin l'audiogramme d'une jeune fille atteinte de surdité sévère aux deux oreilles. A 250 hertz (Hz) elle a entre 90 et 95 décibels (dB) de perte, à 500 Hz, de 98 à 105 dB de perte, à 1000 Hz 115 dB de perte et à 2000 Hz de 115 à 120 dB de perte. Les fréquences qu'elle entend sont donc situées entre 250 Hz et 4000 Hz, c'est à dire qu'elle a

quelques restes auditifs entre des graves et des médiums et une sensibilité aux aigus, surtout pour son oreille droite. L'audiogramme a été pratiqué sans prothèses.

Je tiens à présenter cet audiogramme car il montre bien la différence entre réalité virtuelle et réalité effective. La jeune fille dont nous allons étudier le cas m'a autorisé à divulguer ces informations. Pour le respect de l'anonymat j'ai bien évidemment changé son prénom. La question initiale que je lui ai posée, concernait, ce qu'évoquait pour elle le monde du sonore et plus particulièrement celui de la musique. Avant de donner une réponse, Amélie m'informe qu'elle préfère y réfléchir. Une semaine plus tard elle donna sa réponse, livrée ci-dessous intégralement, sous forme d'un écrit qu'elle commenta gestuellement :

« Amélie est sourde, elle entend la musique mais elle sens la vibration du mur qu'il y avait la quand un jeune sourd qui ferme fort la porte et la elle entend très bien !

Sur tout bien entendre comme si elle n'était pas sourde³⁹ ».

Ce qui est le plus marquant, en première lecture c'est l'emploi de la troisième personne du singulier pour parler de soi. Amélie le justifie en disant que c'est une « habitude », et ne souhaite pas en discuter d'avantage car pour elle ce n'est pas étonnant. Ensuite Amélie notifie clairement son état : elle est sourde et le revendique. L'utilisation de mots clefs, *sourde, entend, musique, vibration, sourd, entend, bien entendre, pas sourde*, est rythmée par une opposition logique qui donne quatre temps forts à ce témoignage :

1. sourde / entend
2. musique / vibration
3. sourd / entend
4. bien entendre / pas sourde

Toutefois si nous découpons ce témoignage en fonction de son sens précis nous pouvons remarquer cinq moments importants :

1. Amélie est sourde, elle entend la musique
2. mais elle sens la vibration du mur qu'il y avait la
3. quand un jeune sourd qui ferme fort la porte

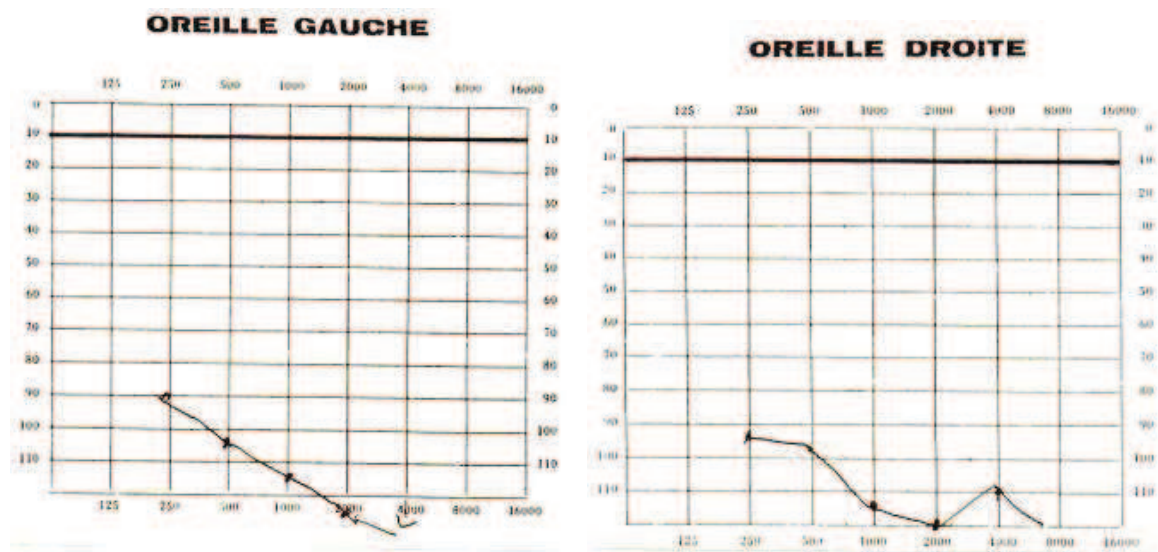
³⁹ J'ai ici reproduit l'écrit d'Amélie, tel qu'elle me la présenté en ne corrigeant pas les fautes d'orthographe et de grammaire, afin de mieux comprendre le rapport que certains sourds ont avec la langue orale et commencer à entrevoir les éventuels contre-sens qui s'opèrent parfois.

4. et la elle entend très bien !
5. Sur tout bien entendre comme si elle n'était pas sourde.

Ceci nous montre que la différenciation entre musique et vibration est effective, et que celle-ci est bien marquée. En effet Amélie nous dit qu'elle entend la musique malgré le fait qu'elle soit sourde, mais qu'elle sent la vibration du mur lorsque la porte est fermée avec force. En fait cette vibration lui permet de bien entendre, « *comme si elle n'était pas sourde* ». Alors nous serions tenté de conclure que c'est la vibration qui permet d'entendre. Il me semble que cela ne soit pas totalement satisfaisant car, si nous adoptons cette conclusion, nous omettons ce que dit en premier Amélie : « *Amélie est sourde, elle entend la musique* ». Par l'utilisation de « *mais* », elle signifie qu'une forte vibration la fait réagir au sonore et « *elle entend très bien* ». Elle précise bien qu'elle Entend, qu'elle « *entend comme si elle n'était pas sourde* ». C'est-à-dire qu'Amélie, a une idée bien précise du sonore. Il ne faut pas oublier de stipuler que cette jeune fille a une surdité sévère suite à une maladie contractée à deux ans et que son audiogramme montre bien qu'elle possède des restes auditifs entre les médiums graves et les aigus. Elle a donc inscrit dans sa mémoire une certaine connaissance et représentation du monde des sons. L'intensité d'une porte qui claque est certes assez importante et sa fréquence se situe bien dans le registre de l'aigu. Il ne faut pas non plus oublier de noter que se produisent en même temps le son du claquement de porte et les vibrations qui en résultent. Ainsi l'effet ressenti est à la fois au niveau du corps (les vibrations) et au niveau du cerveau (le son). Certes Amélie n'entend pas aussi précisément, aussi finement qu'une personne qui ne souffre d'aucun trouble de l'audition, mais sans nier son état, la surdité, elle précise qu'elle entend et que ce qu'elle affirme, elle l'a réellement réfléchi. Il lui a fallu une semaine pour répondre à ma question. Il s'agit là d'un témoignage volontaire nullement lié à une obligation de réponse. Alors dire qu'Amélie entend ne nous semble pas être une absurdité en soi. Mais peut-on affirmer pour autant qu'Amélie « entend » comme nous, nous appréhendons ce mot ? Il faut rester réaliste, il y a chez Amélie de grosses lacunes en ce qui concerne le monde du sonore comme nous le montre son audiogramme, mais ce qu'elle entend, elle l'entend et ne se prive pas de le dire. Même si dans son témoignage elle commence comme elle conclut avec le mot « sourde », ce qui peut être considéré comme un « stigmatisme identitaire ». Lorsque nous évoquons son avenir professionnel elle signifie son désir de vivre avec les « entendants » et de faire un métier particulièrement proche de la communication : le dessin. Enfin, pour reprendre l'idée de Jean Norton Cru, il s'agit dans ce

travail de « *mettre en lumière la déposition des témoins probes, avertis, sachant voir en eux et autour d'eux, sachant rendre cette vision.* »⁴⁰

J'ai été très curieux de connaître quel était l'audiogramme d'Amélie. Je suis donc allé le chercher et j'ai été surpris par la courbe qu'il présentait. En effet, celle-ci vient à contrario de ce témoignage. C'est pour cette raison que je le présente. Il montre bien les limites d'une certaine technologie. Sa valeur réside dans l'indication de données permettant la comparaison avec la réalité de l'événement sonore. Il ne tient nullement compte de ce que l'individu a réellement à dire.



Comme je l'ai déjà précisé cet audiogramme a été effectué sans le port de prothèses auditives. Nous allons donc essayer de comprendre le pourquoi des prothèses et quels en sont les enjeux.

1.5. Prothèses auditives.

La seule évocation du mot « prothèse » provoque chez les membres de la communauté sourde de l'action épidermique. Pourquoi utilise-t-on de tels mots en ce qui concerne la surdité ? Une prothèse remplace quelque chose de défectueux (dents...) par quelque chose d'artificiel. En ce qui concerne la surdité on ne remplace pas l'oreille par une copie conforme artificielle fonctionnant « à la place de ». Effectivement il serait plus juste de parler d'appareils de correction auditive ou plutôt d'aides auditives, que les Anglais nomment « hearing aid ».

⁴⁰ Jean Norton Cru : « *Du témoignage* ». Paris, éd. Allia, 2^{ème} éd. 1997

L'idée initiale développée en France était peut-être que de considérer d'un point de vue effectif les appareils auditifs comme de véritables appareils de remplacement d'une partie du système auditif. L'utilisation même du terme de prothèses auditives, peut donc laisser subsister un doute et faire croire que les personnes qui les utiliseraient pourraient sinon recouvrer en totalité l'audition, du moins en bonne partie. S'il est vrai que dans certains cas, les contours comme on les appelle souvent, aident à une meilleure reconnaissance du message sonore global, comprenons, en laissant la parole aux sourds, que très souvent le port de ces appareils auditifs provoque différentes sensations. La plus fréquente est peut-être celle de la douleur, parce qu'il semble que ces appareils ne soient pas toujours adaptés aux besoins et réalité individuelles. Une jeune adolescente me confia que si elle portait ces appareils, c'était pour faire plaisir à ses parents mais qu'ils étaient constamment éteints, parce qu'à certaines situations sonores qu'elle vivait, elle ressentait de la douleur. « On » lui avait dit qu'il fallait effectuer des réglages pour pallier à cet « inconvénient ». Ce qu'elle fit à plusieurs reprises, mais à chaque fois elle n'éprouvait aucun résultat probant. Comme elle commençait à en avoir marre de ces rendez-vous chez l'audio prothésiste et du manque de résultats et pour enfin être tranquille, elle préférait tout simplement éteindre ses appareils.

Jacques, un jeune adolescent sourd moyen, ne porte plus qu'une seule prothèse, lorsque je lui en demande la raison, il me répond : « *Si je mets les deux appareils, ce n'est pas facile pour moi d'ajuster le volume. Les deux donnent trop de volume. Si je les mets en même temps, ça fait comme si je tremblais.* » Jacques préfère porter ses deux appareils chez lui parce que c'est « *plus calme.* » En réalité Jacques supporte mal le port des prothèses à cause de l'image, du stigmate, qu'elles renvoient. S'il les porte à la maison c'est pour éviter toute réprimande de la part de ses parents qui sont entendants. Lui aussi évoque cette notion de douleur. Douleur qui va jusqu'à provoquer une réaction physique, *comme un tremblement.*

Comme nous venons de le voir la communauté sourde préfère utiliser le terme d'aides auditives mais comme le montre les deux exemples précédent beaucoup de sourds utilisent encore le terme d'appareils ou de prothèses. J'utiliserai ces différents termes en fonction des documents et des témoignages recueillis, tels qu'ils auront été effectivement employés dans les diverses situations. En tout état de cause le sentiment de douleur ne semble pas trouver d'échos. Jacques a lui aussi rencontré un audioprothésiste qui, après avoir vérifié les appareils, n'a rien trouvé d'« *anormal* » et qu'ils « *fonctionnaient normalement.* » Ce qui laisse supposer que le sentiment de douleur n'est considéré comme élément de second ordre.

Afin d'essayer de comprendre les différents enjeux qui se cachent derrière ces termes et les différentes prises de position, intéressons nous maintenant au fonctionnement de ces fameuses « prothèses ».

Je tiens à préciser que mon travail s'inscrit dans le cadre effectif d'une recherche et que par conséquent les différentes sources que j'ai utilisé (Internet, rencontres avec des audio prothésistes...) n'ont en rien un caractère publicitaire.

Le principe général du fonctionnement de ces appareils est d'adresser à l'oreille interne un message acoustique amplifié et adapté à l'audition restante. Les éléments qui composent l'aide auditive sont : le microphone récepteur (capte les sons ; message acoustique), l'électronique de traitement du signal (amplifie le signal sonore et l'adapte à l'audition de la personne. Ce traitement peut être soit analogique soit digital) et le transducteur (délivre le message acoustique traité à l'oreille interne)⁴¹. Les différents types d'aides auditives comme les intra conduit, intra conque, contours d'oreille sont des aides auditives dites « appareils auditifs par voie aérienne ». Un autre type d'appareil, « par voie osseuse », utilise un vibreur. Celui-ci fait vibrer l'os temporal soit au travers de la peau (lunettes auditives), soit au moyen d'un implant à « ancrage osseux » (Bone Anchored Hearing Aid, B.A.H.A.). Les implants de l'oreille moyenne seront positionnés sur l'un des osselets. Lorsque la surdité est quasi totale, il est fait appel aux implants cochléaires, qui, comme leur nom l'indique, intéresseront l'oreille interne. La transformation du message acoustique se fera en message électrique directement sur le nerf auditif. La maman d'un adolescent sourd profond, me confirma qu'on avait posé 24 électrodes sur la cochlée de son enfant. Pour ce type d'appareillage il est donc fait appel à la chirurgie. Tout appareillage visible, comme les contours d'oreille ou les implants, stigmatise de fait la surdité et bien au-delà. En effet il renseigne sur les dispositions de chacun à l'égard de sa surdité. Beaucoup de jeunes adolescents et adultes sourds que j'ai rencontrés m'ont affirmé que les contours d'oreille ne correspondaient pas à leur désir et que de fait ils les refusaient. Ils justifient leurs réponses par le fait que cela correspondait au désir de leurs parents entendants et des entendants en général et que cela s'inscrit en faux par rapport à la réalité de leur surdité. Par conséquent ils considèrent que leur surdité n'est pas acceptée et reconnue en tant que telle et qu'il y a atteinte à leur intégrité. Dès lors ils mettent en avant le concept d'identité et de culture sourde que je développerai dans un prochain chapitre. Toutefois il faut noter que ce type de réaction n'est pas partagé par tous les sourds. Sabrina, une adolescente, dont le degré de surdité était moyen, me confia que lorsqu'elle sortait en

⁴¹ Source :Clinique du Dr J. Causse, Colombiers près Béziers, Hérault.

« boîte⁴² », elle portait un seul contour placé sur sa « *meilleure oreille* » qu'elle dissimulait sous ses cheveux longs, tandis que pour l'autre oreille, elle prenait bien soin de faire passer les cheveux derrière pour qu'on ne remarque pas sa surdité. Gestuelle et oraliste à la fois, elle avait fait le choix de « partager sa vie avec les entendants et pas avec les sourds ». Le port ou non de prothèses ou d'aides auditives posent bien le problème de l'appartenance ou non à la communauté sourde. Les jeunes adultes sourds qui ne portent plus d'appareils par choix entrent souvent en conflit avec ceux qui préfèrent les utiliser, en leur signifiant que le port des prothèses veut simplement dire que l'on a « honte d'être sourd » et que cela est « inadmissible ». Lors d'une soirée que nous avons organisée pour que les sourds et malentendants se rencontrent et puissent débattre sur différents sujets, la soirée faillit tourner court parce que certains sourds refusèrent tout échange avec d'autres personnes sourdes qui ne faisaient pas de signes et qui en plus portaient des appareils. La question qu'ils soulevaient était « pourquoi voulez-vous ressembler à des entendants alors que vous êtes sourds ? » Et la question est encore plus sensible lorsqu'il s'agit des nouveaux types d'aides auditives et plus particulièrement des implants cochléaires. Développons maintenant ces deux derniers points. Les « intra auriculaire », se présentent sous forme d'un moulage de l'oreille, dans lequel on insère l'électronique et sur lequel on place un petit fil discret pour permettre le retrait de l'appareil. Leur port est souvent plébiscité par les audio prothésistes⁴³ parce qu'ils sont presque « invisibles » et que leurs points forts sont : « *pour tous les gens portant des cheveux courts, avantage esthétique certain. Meilleure acceptation psychologique car la solution au problème auditif est « intégrée » à l'intérieur du corps : « quand on se regarde dans la glace, on ne voit rien ». Le schéma corporel de la personne est sauvegardé* ». Une mise en garde est toutefois exprimée : « *Conduits auditifs trop petits, trop pincés ou tortueux. Sécrétion de cérumen trop importante : le cérumen va obstruer l'extrémité de l'appareil obligeant l'utilisateur à consulter son Audioprothésiste trop fréquemment. Pertes d'audition trop importantes, au-delà de 60-70 db de perte moyenne. Nécessité d'une bonne dextérité manuelle et acuité visuelle pour le changement des piles et l'entretien*⁴⁴. »

Force est de constater que ce texte ne prend en compte la réalité humaine de la surdité et qu'il met plus en avant un concept de prothèse et de réparation d'un point de vue psychologique. Le vocabulaire en est d'ailleurs adroitement choisi. Il est supposé que le port de prothèses visibles dénature le schéma corporel. Je ne suis pas convaincu qu'une personne sourde qui se regarde

⁴² Le terme de « boîte » qui signifie discothèque et issu du vocabulaire « entendant » fait partie intégrante du discours de nombreux adolescents sourds

⁴³ Aussi bien par ceux que nous avons rencontrés que par les sites d'audio prothésistes indépendants.

⁴⁴ Selon Audition.fr, site d'audio prothésistes indépendants installés à Paris.

dans une glace puisse avoir le sentiment d'une image corporelle dénaturée. Comme nous l'avons déjà vu si certains adolescents sourds développent une stratégie personnelle pour rester en contact avec les entendants, cela relève d'un choix personnel, et leur parcours a souvent été douloureux. Il semble donc quelque peu déplacé que de vouloir interpeller l'image corporelle. Il me semble aussi que la « solution au problème auditif » doit relever du choix effectif de chacun. Comme nous le savons maintenant, ce choix se fait à la suite d'une longue quête sur un chemin pas toujours facile. Quoi qu'il en soit les personnes sourdes que je connais, utilisent très peu ce type d'appareil. Les seules que j'ai rencontrées sont des adultes devenus sourds ou malentendants et s'ils utilisent les intra auriculaires c'est à leurs dires, par « commodité dans leur réalité professionnelle, parce qu'ils travaillent et vivent avec des entendants, parce qu'ils se sentent eux-mêmes plus des entendants que des sourds et qu'il ne se sentent en aucune façon concernés par le monde de la surdité ».

En ce qui concerne les implants cochléaires, je vais maintenant laisser la parole à de jeunes adolescents « implantés » (comme ils sont couramment nommés). Auparavant voyons de quoi il retourne précisément. Comme je l'ai déjà évoqué, c'est le nerf auditif qui est stimulé. L'idée de ce type de fonctionnement est apparue dans les années 50 et seuls quelques adultes sourds profonds participèrent au programme de recherche. Il faudra attendre les années 90 pour que des enfants puissent en « bénéficier ». Les implants cochléaires les plus utilisés sont les intra cochléaires, c'est-à-dire que les électrodes sont placées dans la rampe tympanique de la cochlée (comme le précise le témoignage de la mère de l'adolescent sourd profond, à il a été placé 24 électrodes). Il s'agit bien sûr d'une intervention chirurgicale, sous anesthésie générale, qui dure en moyenne 90 minutes et nécessite jusqu'à quatre jours d'hospitalisation. Étudions maintenant un protocole d'intervention spécifique. J'ai choisi celui du C. H. U. de Marseille parce qu'il est facilement et librement accessible par le réseau Internet :

« Avant l'implantation cochléaire, la sélection des enfants candidats à un implant cochléaire est soumise à plusieurs impératifs de la part des cliniciens. Ils doivent s'assurer que : les enfants et leurs parents sont réalistes vis-à-vis des bénéfices et des risques de l'implant. Que les modalités de communication soient précisées. Qu'ils ont alors une chance raisonnable d'atteindre les objectifs. Qu'ils puissent bénéficier d'une aide adéquate de leur famille et des services (ré) éducatifs. Dans cette optique, l'indication résulte d'un bilan multidisciplinaire comprenant plusieurs évaluations. L'évaluation fonctionnelle auditive : le bilan audiologique permet de déterminer le degré de perte auditive et de quantifier le gain prothétique tonal et vocal. Les critères fonctionnels d'implantations actuellement retenus sont : la présence d'une surdité profonde ou totale, un gain prothétique évalué après une expérience minimale de trois

à six mois : si l'enfant est au stade préverbal, les seuils prothétiques doivent être supérieurs à 60 dB sur le 2000 et 4000 Hertz ; si l'enfant est au stade verbal, l'intelligibilité en liste ouverte doit être inférieure à 30 %. L'évaluation otologique : les pathologies de l'oreille moyenne (otites moyennes aiguës ou séromuqueuses) doivent être recherchées et traitées avant l'implantation. »

S'ensuit une évaluation radiologique, orthophonique, psychologique et pédiatrique que je ne développerai pas davantage car elle tombe sous le sens, au même titre que les réunions multidisciplinaires dont le but est de valider l'acte chirurgical. Après l'implantation cochléaire il y a un suivi réalisé par l'équipe pluridisciplinaire déjà connue de l'enfant. Il permet d'ajuster le réglage de l'implant et s'effectue en général par périodes de cinq séances le premier mois, puis tous les deux mois jusqu'à la fin de la première année. Tous les trois mois la seconde année, tous les quatre mois la troisième année et tous les six mois par la suite. Il s'agit en fait de mesurer l'efficacité ou non de l'implant. Les services sociaux et éducatifs sont mis en oeuvre afin d'aider le jeune enfant. Nous pouvons constater qu'il s'agit d'une procédure assez lourde et qui demande une suffisamment longue réflexion. Je propose maintenant de nous intéresser au témoignage de deux adolescents « implantés ». Bien évidemment les prénoms ont été modifiés. Voici donc le témoignage de Jean :

« Pour mon implant, j'ai besoin de tout le son en général et de la musique. Si on n'a pas implant pour la vie, je ne pourrais pas vivre comme ça sans implant. J'aime bien beaucoup entendre la radio et la musique. Et mon degré de surdité est profond. »

Ce qui m'a surpris en premier lieu dans ce témoignage⁴⁵ c'est qu'il venait *a contrario* du discours que Jean tenait à l'intérieur de son école. En effet il considérait très peu les entendants allant même jusqu'à dire qu'il n'avait pas confiance en eux et que seuls les sourds étaient à même de le comprendre et de l'aider. Nous retrouvons là le fonctionnement symptomatique d'un adolescent qui est à la recherche de lui-même (il s'agit là d'une considération d'éducateur spécialisé). Et ce qui est important à noter c'est que malgré la surdité profonde Jean fait référence au monde du sonore et plus particulièrement à la musique. L'implant lui permet donc d'avoir accès à l'événement sonore dans sa pluralité mais lorsqu'il

⁴⁵ La méthodologie que j'ai suivie pour les différents entretiens que j'ai effectués différait suivant le désir de chacun de mes interlocuteurs. Il pouvait s'agir soit d'écrits qui m'ont été remis après un entretien, soit d'entretiens en langue des signes que je traduais simultanément en français oral, parce qu'ils étaient enregistrés sur un petit dictaphone. Ces entretiens pouvaient être soit individuels soit collectifs. En l'occurrence, il s'agissait d'une série d'entretiens individuels en LSF et français oral, enregistrés.

se trouve en présence de sourds signants, sans port d'aides auditives, il n'utilise pas son implant.

En ce qui concerne Paul, le discours diffère :

« C'est bien d'avoir des implants mais c'est tout de même difficile d'entendre. Être sourd c'est bien pour dormir car aucun bruit ne nous dérange. Le fil qui relie le boîtier à l'appareil est trop court et ça me tire souvent la tête mais je n'ai aucune gêne dans la tête. J'ai beaucoup de difficultés relationnelles avec les camarades parce que je suis souvent l'objet d'insultes à cause de mon implant. L'implant ne permet pas de s'intégrer, beaucoup de personnes implantées que je connais ont les mêmes difficultés. Les sourds n'acceptent pas les jeunes qui ont des implants. Depuis que je vis à l'internat avec des sourds, je n'ai jamais eu autant de difficultés relationnelles. Les amis entendants de mon quartier sont plutôt contents de me voir. Au collège avec les entendants c'est plutôt le questionnement sur l'implant. Les entendants ne me rejettent pas mais les sourds oui. Les entendants sont plus aidants que les sourds. Je ne sais pas beaucoup de signes mais je suis régulièrement des cours de LSF et malgré cela les sourds me reprochent de ne pas faire d'efforts d'intégration envers eux ».

Paul, dont la déficience auditive est moyenne, apprécie l'implant en ce qu'il lui permet de continuer à communiquer avec ses amis entendants et les autres jeunes entendants qu'il rencontre au collège. Par contre il se sent rejeté par les sourds à cause de cet implant et de fait éprouve des difficultés d'intégration au sein de la communauté sourde. Il estime avoir fait suffisamment d'efforts d'intégration mais que ceux-ci restent vains. Il explique cette situation par le fait même d'avoir un implant cochléaire.

Dans ce témoignage nous retrouvons en filigrane le même questionnement que pour Jean, la recherche du « qui on est » : sourd ou entendant, devons-nous pour clarifier cette situation porter ou non des appareils auditifs, dans quel « monde » serons-nous intégrés ou pourrons-nous nous intégrer ? Il semble difficile de pouvoir trouver une ébauche de réponse dans les aides auditives. Prenons comme exemple les nouveautés qui apparaissent sur le marché. Ces nouvelles aides auditives sont appelées « oreille ouverte » qui offrent une « audition naturelle » : l'embout ne bouche pas le conduit auditif. En outre elles réduisent significativement le souffle du vent. L'adaptation aux différentes situations sonores se fait sans sifflement. Enfin elles sont rechargeables ce qui représente une certaine économie financière par rapport aux piles (d'après les caractéristiques proposées par une grande marque d'aides auditives). Il me semble intéressant de relever et de pointer le vocabulaire publicitaire utilisé.

1. Oreille ouverte : on ne peut que comprendre qu'auparavant l'oreille était fermée. Par extension si l'oreille est fermée elle semble donc être hermétique à tout son. Nous avons vu que dans l'exemple d'Amélie cela ne paraissait pas aussi évident.

2. Audition naturelle : parce que l'embout ne bouche pas le conduit auditif. On peut donc supposer qu'auparavant l'embout contribuait à une mauvaise perception du son. Reste toujours cette idée de fermeture, et de fermeture étanche (bouchon). La question que l'on peut se poser c'est, l'audition naturelle n'est-elle pas celle qui se fait sans aucune forme d'aide auditive quelconque ?

3. Réduction sensible du souffle du vent : l'événement sonore utilisé par le vent se rapproche plus de ce que l'on nomme le bruit que d'une mélodie ou que d'un ensemble de sons harmonieux. Le bruit est « une manifestation sonore non désirée, par rapport à un état souhaité ou pour la perception d'un signal (parole, musique)⁴⁶. Imaginons le message sonore délivré par le vent qui parvient au cerveau en ayant suivi le parcours, que j'ai décrit en introduction de chapitre, par le biais de l'appareillage auditif. Si comme semble le suggérer ce nouveau type d'aides auditives, nous comprenons que jusqu'à présent le vent pouvait représenter une telle gêne auditive qu'il est facilement compréhensible que certains sourds préféreraient éteindre leurs appareils. Certes, il n'y a pas constamment du vent et transposons le message sonore de ce dernier, à d'autres éléments de la vie courante comme le trafic d'une rue, qui représentent en moyenne 80 dB, ou encore d'une salle de classe qui elle, en situation normale, développe une intensité de 70 dB. Ces différents événements sonores sont dans certains types de surdité relativement difficiles à percevoir sans avoir recours à des aides auditives. Dès lors que celles-ci sont utilisées, le message sonore qui est reçu, analysé et compris par le cerveau provoque très souvent une sensation de douleur⁴⁷, car le son qui parvient se fait de manière « brute », c'est-à-dire sans compréhension effective du message sonore et à une intensité nettement plus élevée qu'elle ne devrait.

Si globalement la demande de la communauté sourde de ne plus utiliser le terme de prothèses auditives mais plutôt celui d'aides auditives, a été entendue, la question que l'on est en droit de se poser est, dans la mesure où ces nouvelles aides auditives se rapprochent de l'audition naturelle, ne sont-elles pas en réalité des prothèses ? Mais cette question ne saurait occulter celle qui est sous-jacente : quels sont les véritables enjeux de ce nouveau type d'appareil ?

⁴⁶ Claude Fatus : « vocabulaire des nouvelles technologies musicales », Minerve, collection musique ouverte, 1994.

⁴⁷ Sensation souvent ressentie par les sourds lors du port de prothèses auditives.

Peut-être faut-il chercher la réponse au niveau linguistique. Actuellement le bilinguisme et l'intégration en milieu ordinaire sont prônés par la société. Par ces « injonctions », l'arbre qui cache la forêt ne serait-il pas celui de la reconsidération de la langue que les sourds utilisent pour communiquer ?

2. COMMUNICATION.

2.1. Aspects théoriques.

« On ne peut pas ne pas communiquer. »

C'est ce qu'affirment P. Watzlawick, J. Helmick Beavin et Don D. Jackson.⁴⁸ En outre, ils définissent la communication comme étant « *une condition sine qua non de la vie humaine et de l'ordre social* ».

L'étude de la communication humaine se « subdivise selon trois domaines⁴⁹ » : la syntaxe, la sémantique et la pragmatique.

La syntaxe s'intéresse aux questions de la transmission de l'information, tels que les problèmes du codage, des canaux de transmission, de la capacité, du bruit, de la redondance et autres propriétés statistiques du langage. La sémantique investit le domaine du problème du sens. Il y a accord entre émetteur et récepteur sur la signification des symboles.

« ...tout partage d'information présuppose une convention sémantique ».

La pragmatique part du principe que la communication affecte le comportement.

Nous pouvons noter que la séparation conceptuelle entre ces trois domaines est évidente et limpide mais on ne peut en nier l'interdépendance.

En outre le domaine de la communication induit celui des signes. Les signes font partie intégrante de la communication et sont inhérents au contexte dans lequel se produit cette communication. Ils deviennent un indicateur supplémentaire du type de communication dans lequel sont installés les différents acteurs. Nous sommes dans un système de communication non verbal bien défini. Son espace d'investigation est considérable. Il englobe ce que Leibniz a nommé « l'aperception », c'est-à-dire les perceptions que nous avons du monde extérieur et ce que Kant a défini comme étant la représentation de phénomènes qui ne montrent en rien les réalités mais qui sont de pures formes de l'entendement et ce, à partir de nos pensées et de nos

⁴⁸ « Une logique de communication », Paris, éditions du Seuil, collection Points n°102,1979

⁴⁹ Charles W. Morris « Foundations of theory of signs »

jugements. Nous pourrions considérer que l'aperception est le stade le plus brut de la perception. En ce sens, elle serait ce que « ouïr » est à l'audition⁵⁰, du stade le plus brut à l'attitude volontaire. L'attitude que nous avons à l'égard de l'extérieur est fonction des informations que nous percevons de celui-ci, c'est-à-dire que de l'interaction de l'individu et de son milieu naît le concept de communication et ce qui a valeur de communication est bien la réaction aux informations reçues. Cette réaction aux informations reçues va engendrer une rétroaction, ou *feedback*, qu'elle soit positive ou négative. Considérant que cette dernière représente un état stable et que la rétroaction positive amène à une perte de stabilité, il ne faudrait pas définir que l'une est souhaitable et que l'autre mène à une quelconque rupture. Ceci étant posé, nous pourrions être tentés de conclure que la communication pourrait être comprise comme étant une mise en question de nous-mêmes et que nous sommes toujours en communication. En ce sens, si nous nous accordons sur le fait que la surdité représente avant tout « l'handicap de la communication », peut-être pourrais-je émettre l'hypothèse que ce qui nous gêne dans la surdité, c'est cette éventuelle remise en cause de nous-mêmes quant à notre « capacité » effective de pouvoir communiquer autrement ? C'est à dire de pouvoir communiquer avec des codes autres que ceux que nous sommes sensés maîtriser ? Ceux que nous utilisons de manière digitale(?) (dans le sens de dire verbalement), oubliant que le langage silencieux (attitudes, mimiques, que nous ne maîtrisons pas), ou langage analogique, participe fondamentalement à ce système complexe qu'est la communication. Plus simplement, peut-être que ce qui nous « dérange » inconsciemment dans la surdité, c'est cette difficulté de « maîtrise » de la communication ?

2.2. Le sens de la communication.

Nous pouvons dire quelque chose et signifier autre chose, voire son contraire, ce qui amène *ipso facto* à une interprétation erronée et engendre des réactions parfois démesurées parce que ce qui vient d'être dit ne correspond pas à ce qui vient d'être compris. En tous cas le sens compris n'est pas celui que l'on souhaitait. Mais peut-être avons-nous oublié certains paramètres : l'intonation de la voix et le débit de la parole. Timbre, hauteur, intensité, rythme sont des facteurs essentiels dans la situation de communication. Cela nous le savons déjà et il est donc inutile d'approfondir cette partie.

⁵⁰ Pierre Schaeffer, *Traité des objets musicaux*, Paris, Seuil, 1966.

Il existe un autre système de communication que l'on pourrait qualifier dans un premier temps de non verbal puisqu'il n'utilise pas la parole comme support privilégié. Il s'agit du langage gestuel : de la Langue des Signes Française (LSF), moyen de communication utilisé par les personnes sourdes. Elle est souvent comprise comme étant une langue visuelle pourtant elle n'est pas aussi non sonore, ou insonore, qu'il n'y paraît.

2.3. Genèse d'une langue.

Depuis l'Antiquité, on a souvent pensé qu'une personne qui ne parlait pas ne pouvait pas raisonner. On est même allé jusqu'à affirmer que l'ouïe contribuait à la pensée, parce que le langage était la cause de l'instruction. Ces pensées perdureront jusqu'aux Lumières. En Occident, jusqu'à la fin du Moyen Âge, peu d'informations sur la condition des sourds ont pu être recueillies. Il est généralement admis que si les sourds vivaient ensemble au sein d'une famille de sourds, ils avaient développé un code gestuel qui dépassait la pantomime. C'est sans doute à dater de cette époque qu'apparaissent les premiers « signes » de l'élaboration d'une langue gestuelle. La difficulté que pouvait représenter la communication fine et effective entre sourds et entendants a conduit ces derniers à préférer ignorer qu'il puisse exister un quelconque mode d'échange d'informations et il semblait alors plus « pratique » de considérer les sourds comme des personnes ayant de trop grandes difficultés de compréhension pour qu'un réel langage puisse s'instaurer entre sourds et entendants. Les sourds ne pouvaient donc appréhender le monde qui les entourait qu'à partir de bribes d'informations qu'ils percevaient et leur accès à l'éducation était de fait réduit au strict minimum. C'est-à-dire qu'ils devaient apprendre par eux-mêmes, soit par voie d'imitation, soit par un système de déductions ou encore par le bon vouloir des entendants. Ignorant les réelles capacités intellectuelles des sourds et pensant qu'elles étaient réduites, les entendants ne pouvaient pas imaginer que les sourds étaient eux-mêmes capables d'élaborer une langue spécifique. Les sourds communiquaient donc entre eux sans une réelle communauté linguistique.

Cependant, en remontant le temps, nous nous apercevons que des entendants avaient déjà noté que les sourds communiquaient entre eux dans un langage gestuel qui sans doute constituait les prémices de la future langue des signes. C'est à la fin du IV^e siècle que Saint-Jérôme affirma que les sourds pouvaient apprendre l'Évangile par les signes et qu'ils utilisaient « *dans la conversation journalière des mouvements expressifs de tout leur corps* ». Saint-Augustin

n'hésita pas à affirmer que les gestes qu'utilisaient les sourds formaient effectivement les mots d'une langue. Certaines communautés religieuses, à l'époque médiévale, adoptant la règle du silence, communiquaient par signes^{51 52}. En recueillant de jeunes sourds, elles ont continué à développer une certaine communication gestuelle. Au XVIe siècle, Montaigne note que les muets s'expriment par signes et qu'« il ne leur manque rien à la perfection de ce savoir-faire entendre⁵³ ». En outre il confirme l'existence d'un alphabet des doigts et d'une grammaire en gestes. Il est donc, dès lors, permis de supposer qu'avant le XVIe siècle les sourds étaient déjà regroupés en communautés bien distinctes. Il faudra cependant attendre deux siècles pour que la question de la langue des sourds, en tant que langue avec une grammaire propre, soit de nouveau évoquée.

2.4. Comment communiquer pour mieux apprendre.

Commençons par un petit rappel. En Europe, et en Espagne en particulier, c'est vers 1500 qu'un moine bénédictin répondant au nom de Pedro Ponce de Leon (1520 - 1584) prend en charge l'éducation d'enfants sourds issus de la noblesse. Il n'hésite pas à montrer en public les résultats de son travail. S'il s'agit d'une méthode de diffusion de l'ensemble des méthodes que les sourds compareront à un phénomène de foire : « *nous montrer au public comme des bêtes curieuses, c'est une humiliation à laquelle nous sommes fort sensibles*⁵⁴ ». Le travail entrepris par Pedro Ponce trouve une suite avec Juan Pablo Bonet (1579-1623). En 1620 il publie « *Simplification des lettres de l'alphabet et méthode de l'enseignement permettant aux sourds-muets de parler* ».

Le « parler » qu'évoque Juan Pablo Bonet s'inscrit bien dans une démarche de communication réelle entre sourds et entendants. Il enseigne les sons du langage parlé, lettre par lettre, avec un alphabet manuel (attribué à saint Bonaventure) dont la dactylographie française d'aujourd'hui est le dérivé. En 1653, un « *Traité d'instruction des sourds* » est publié en Angleterre par John Wallis. C'est lui qui pointe l'obligation d'apprendre d'abord les « *gestes manuels* » pour pouvoir par la suite enseigner l'anglais et par extension toute langue parlée. Il n'était pas question d'analyser les gestes mais de les utiliser pour enseigner la langue. C'est Étienne de

⁵¹ En particulier les Cisterciens, réservant la parole aux sujets divins, ont mis en place un système de signes pour pouvoir s'exprimer dans le quotidien.

⁵² « *GESTES DES MOINES, REGARD DES SOURDS* » Delaporte Y. ; Saint-Loup A.de ; Renard Mard, éd. Siloë, Nantes, 1997.

⁵³ Essais, livre II, chapitre 12.

⁵⁴ Ferdinand Berthier (1803 - 1886, professeur sourd à l'institut national de Paris).

Fay, sourd de naissance, appelé aussi « *Le vieux sourd d'Amiens* », devenu professeur, qui montre que l'on peut utiliser les gestes naturels pour l'ensemble des cours. En Allemagne, en Hollande, les pédagogues réfutent cette idée et pensent que « *les gestes ne peuvent pas être un outil valable pour exprimer la pensée humaine et ils ne pourront jamais, en eux-mêmes, former une langue.* »

Jacob Rodrigue Pereire (1715-1780, précepteur pour enfants sourds dont les parents sont plutôt aisés) adopte le même style de pensée. Il suggère que l'élève touche la gorge du professeur et essaie d'imiter à la fois les vibrations qu'il sent et l'articulation des organes qu'il voit. Ainsi il lui sera plus facile d'apprendre la langue orale. C'est un procédé encore en vigueur de nos jours pour notamment la « démutisation » (terme utilisé par E. Seguin⁵⁵, plus connu comme étant l'instituteur « *des idiots* », en 1847).

Jusqu'aux philosophes des Lumières, on considérait comme étant éduqué tout homme ayant l'usage de la parole : l'homme parlant est un homme éduqué. Avec une telle pensée il fallait donc imposer le langage parlé que les sourds devaient connaître. Jamais personne n'a pensé demander l'avis des sourds. C'est donc le XVIII^e siècle bien établi qui remet en cause cette pensée. C'est un certain Charles Michel de l'Épée, mieux connu sous le nom de l'abbé de l'Épée (1712-1789) qui développe l'idée que le « *langage intérieur existe indépendamment de l'expression orale* » et que de fait « *les gestes pourraient exprimer la pensée humaine autant qu'une langue orale* ». Il met au point un système qu'il nommera lui-même « *le système de signes méthodiques* ». Il explicite son fonctionnement dans son premier ouvrage paru en 1776 et intitulé « *Institutions des sourds-muets* ». Cet ouvrage basé sur la méthode empirique a suscité, on pouvait s'y attendre, de vives polémiques avec les enseignants comme Monsieur Pereire et l'abbé Deschamps. Il est important de noter que l'abbé de l'Épée contestait l'Église de l'époque et que son engagement pour les sourds avait aussi pour vocation de s'insurger contre cette dernière. C'est rue du Moulin à Paris, chez lui, qu'il accueille des enfants sourds afin de les éduquer gratuitement. Il enseigne le français écrit en harmonisant les gestes naturels, c'est-à-dire ceux des élèves, et les signes de son invention. Ce qui a suscité chez lui ce désir de mettre en place des signes méthodiques tient à cette petite histoire : alors qu'il pleuvait fort, pour se protéger des intempéries, l'abbé de l'Épée entre par hasard dans une maison. Il remarque les deux sœurs jumelles qui communiquent par signes. Comprenant qu'elles sont sourdes, il leur demande de lui apprendre les gestes. C'est donc à partir de ce moment-là qu'il sera convaincu que les gestes peuvent exprimer la pensée. Soyons précis,

⁵⁵ Durant 11 années, il participe à l'éducation de Victor, le jeune « sauvage » de l'Aveyron, par le biais d'une pédagogie particulière qui se voulait curative, tout en étant intensive et autoritaire.

l'abbé de l'Épée n'a pas inventé la langue des signes mais une méthode personnelle faisant abstraction des lois grammaticales en référence à la langue des signes de l'époque et qui était en vigueur au sein de la communauté sourde de sa ville. Son plus grand combat a été de faire admettre à l'opinion publique que les sourds étaient des hommes comme les autres. En 1791, l'Assemblée Nationale donne à l'abbé de l'Épée le titre de Bienfaiteur de l'Humanité, et dès lors, est décidé que les sourds peuvent bénéficier des Droits de l'Homme.

Le premier écrit d'un sourd concernant la langue des signes est dû à Pierre Desloges (« colleur de papier pour meubles » devenu sourd à l'âge de sept ans) qui signe un ouvrage très important dans la communauté sourde puisqu'il s'agit des « *Observations d'un sourd-muet*⁵⁶ ». Le thème en est la description de la LSF dans sa pratique entre adultes sourds et sa grammaire. L'idée initiale de cette construction grammaticale viendrait de la rencontre de différents sourds utilisant les signes naturels dans un contexte identique à celui de l'espace grammatical spécifique à la langue des signes.

2.5. La Langue parlée des sourds⁵⁷.

La langue des signes est née de deux oppositions, langue/langage et signes/gestuel. Le qualificatif « Française » est ajouté en comparaison au modèle américain, A.S.L., pour American Sign Language. La langue des signes utilisée en France devient donc la Langue des Signes Française et toujours par imitation du modèle américain, elle prend le sigle de LSF, mentionné pour la première fois en 1975 par le sociologue Bernard Mottez. L'inconvénient d'utiliser un sigle unique est qu'il risque très fortement d'occulter les réalités régionales. L'anthropologue Yves Delaporte nous informe que «... *Comme toute siglaison, celle-ci tend inévitablement à réifier la réalité qu'elle recouvre : en l'occurrence, un pullulement de variations régionales. Par la masse démographique qu'elle représente, la région parisienne a regroupé le plus grand nombre d'acteurs du réveil sourd. C'est de Paris que sont partis les premiers cours destinés aux entendants, et c'est à Paris que sont situées les deux principales associations de promotion de la langue, qui depuis 30 ans ont drainé des dizaines de milliers d'entendants. La LSF est donc tout naturellement identifiée à la langue parisienne et*

⁵⁶ Notons, une fois de plus cette assimilation de la surdité à la mutité. Cette fois c'est un sourd qui y fait référence.

⁵⁷ Cette partie descriptive de la langue des signes peut sembler bien longue. Pourtant elle se doit de l'être parce qu'elle reflète sa réalité linguistique, c'est à dire toutes les suppositions, les tergiversations, les accords et désaccords, et autres préconisations qui ont marqués son histoire. Réalité que l'on retrouve aussi dans l'histoire de la surdité et des sourds.

*reciproquement. Tout signe local différant des signes pratiqués à Paris court le risque d'être stigmatisé comme n'étant pas de la LSF*⁵⁸ ». Cette situation n'est pas sans rappeler celle vécue au XIXe siècle, et Yves Delaporte note que : «*les enseignants venaient se former à Saint-Jacques*⁵⁹ ».

L'émission télévisée hebdomadaire « *L'œil et la main* », produite et animée par des sourds parisiens, diffusée chaque samedi matin (sur le réseau France-Télévision) des signes parisiens est rapidement intégrée par la province, notamment tout ce qui apparaît comme des néologismes venant combler des lacunes lexicales. Elle joue le rôle qu'a joué la TSF dans la disparition des « *patois français* ». L'histoire semble donc se répéter quant à la suprématie d'une langue sur une autre.

Nous allons essayer de voir comment la langue des signes peut s'inscrire dans une logique de communication, logique que j'ai développée en introduction.

A priori nous serions tentés de répondre qu'elle met en place les mêmes stratégies de communication que la langue orale.

Faite de signes, de gestes, elle développe une syntaxe, une sémantique, une pragmatique, un espace grammatical bien défini et sans nul doute fait très souvent appel à l'aperception.

Cela ne faisait que très peu de temps que je travaillais comme éducateur auprès des jeunes sourds lorsque, rentrant de week-end les traits quelques peu « tirés », un jeune adolescent sourd me dit d'emblée, en langage gestuel : « *tu n'as pas l'air content de nous voir !* » Je lui demandais pourquoi il me faisait une telle réflexion. Sa réponse fut sans équivoque : « *tu as l'air triste !* » Lorsque je lui expliquais que mon visage n'exprimait pas de la tristesse mais plutôt une grosse fatigue liée au week-end passé, son visage se détendit quelque peu et nous pûmes échanger sur d'autres sujets, mais sur un rythme certes plus lent que d'habitude. Différents thèmes furent abordés et j'ai su que nous étions réellement engagés dans un processus effectif de communication car les gestes employés par les différents locuteurs étaient situés dans l'espace grammatical précis de la langue des signes. Cet espace s'étend verticalement entre la ceinture et la tête, et latéralement entre les bras étendus jusqu'au coude⁶⁰. La première difficulté réside dans le fait de pouvoir se concentrer sur tous ces endroits en même temps. Ce que va donc faire l'interlocuteur est de concentrer son regard sur le visage du signeur. Les signes qui sont éloignés du visage sont perçus par la vision

⁵⁸ Marges linguistiques, numéro 10, novembre 2005, M. L. M. S. éditeur. Saint Chamas.

⁵⁹ Institution des jeunes sourds de Paris. I.N.J.S.

⁶⁰ Référence utilisée : « La langue des signes, tome1, histoire et grammaire », collectif, IVT éditions, Paris, 1998.

périphérique. C'est donc sur le visage que va s'effectuer une plus grande précision visuelle et c'est là que vont se faire les configurations et les mouvements les plus complexes. Quant aux signes qui sont exécutés loin du visage et aperçus par la vision périphérique, ils ont tendance à être symétriques (avec les deux mains) et à utiliser de configurations plus simples et de mouvements plus grands. L'utilisation de l'espace permet de définir les personnes qui se parlent mais aussi les personnes et les choses dont on parle. Prenons le cas des pronoms personnels, ils sont situés dans l'espace en fonction d'une ligne imaginaire entre la personne signant et son interlocuteur. Si les personnes et les choses sont présentes, elles sont montrées du doigt. Dans le cas contraire la personne signant choisit une place arbitraire et représente la personne ou les choses, à droite ou à gauche de l'espace direct entre les deux interlocuteurs. Pour le singulier, l'index montre précisément de qui on parle (je, moi, tu, il, elle, lui). S'il s'agit de plusieurs personnes, l'index balaye l'espace soit d'une manière horizontale, soit d'une manière circulaire (vous, ils, elles, eux, nous). Le pluriel de la LSF peut aussi préciser le nombre de personnes (nous deux : toi et moi, nous deux : lui et moi, eux trois). Les pronoms utilisés comme sujet dans une phrase sont placés en début de phrase et peuvent être répétés à la fin. Par exemple pour dire « il est entendant » on signe « il, lui entendant il, lui ». Mais le pronom peut être placé indifféremment au début ou à la fin « il entendant, ou, entendant lui ». Ainsi pour dire « je sais » on peut signer « moi sais moi », pour dire « il faut que tu y ailles » ou « tu dois y aller » on signe « toi vas il faut ». Lorsque l'on dit « je sais » par exemple, le « je » peut être sous-entendu. Dès lors on signe uniquement le verbe. Dans la phrase « elle le remercie et elle part », on signe « elle (à gauche), merci (à droite), part (à droite) ».

L'espace permet aussi de préciser le temps, ainsi le présent est juste devant le corps, le passé vers l'arrière, par-dessus l'épaule, et le futur vers l'avant, devant l'épaule. En ce qui concerne le passé et le futur, il faut distinguer le passé récent, le passé, le passé éloigné, le futur proche, le futur et le futur éloigné. Le passé récent se signe devant l'épaule, le passé juste derrière l'épaule et le passé éloigné bien au-delà de l'épaule. Le futur proche est signé avec l'avant-bras à 45°, le futur avec l'avant-bras à 90° et le futur éloigné avec l'avant-bras et le bras entièrement tendus. S'il n'y a pas de temps signé, c'est le présent qui est sous-entendu, lorsque l'on signe « moi comprendre » on traduit usuellement par « je comprends ». Quand l'action est bien définie dans le temps, les signes de temps se font au début de la phrase, ce qui permet à l'interlocuteur de savoir tout de suite quand a lieu l'action, et dans la phrase qui suit, le temps étant constant, il n'est pas nécessaire de le répéter. Par convention, l'interlocuteur utilise le même temps de référence dans sa réponse et s'il veut changer de temps il doit utiliser un nouveau signe pour marquer le nouveau temps.

À un tel niveau, l'espace du signeur, peut ressembler à une scène de théâtre avec ses personnages, ses décors et accessoires dans laquelle interviennent des événements et le signeur est à la fois metteur en scène et comédien. Quand il est metteur en scène, le signeur plante le décor et les personnages, quand il est acteur, il joue le rôle de tous les personnages. Dans la Langue des Signes Française, nous pouvons dire que le signeur va marquer sa place dans le discours, c'est-à-dire s'il est impliqué ou s'il ne l'est pas. Il faut noter qu'il est quelquefois difficile de saisir cette marque qui peut être très rapide. Lorsque le signeur s'implique dans l'histoire, il avance légèrement le haut des épaules, la nuque et la tête. Le mouvement inverse indiquera que le signeur n'est plus impliqué dans l'histoire. Ces mouvements peuvent être répétés à plusieurs reprises dans une même phrase. Il existe donc trois situations du signeur dans le discours. Dans la première le locuteur n'est pas impliqué, dans la seconde il l'est et enfin dans la troisième il s'agit du mélange des deux précédentes. La situation mixte est la plus largement utilisée en LSF Il s'agit là d'un code au sein même de la langue et il ne doit pas être confondu avec les rôles que peut prendre le signeur. Ces deux situations font partie intégrante des fonctions de communication en LSF

L'espace du discours signé peut donc être compris suivant cinq critères : l'espace du signeur, la ligne signeur/interlocuteur, la ligne de temps, la localisation des personnes, des choses et des événements dans l'espace et enfin la situation du similaire dans le discours.

En 1854, Rémi Valade⁶¹ note que : « *les bras et les mains prennent un grand nombre de positions différentes... L'expression physiologique varie à chaque instant. On observe que l'organe en mouvement, particulièrement la main, décrit une grande diversité de lignes ; que le plan dans lequel le mouvement s'exécute est tantôt vertical, tantôt horizontal, tantôt oblique; que sa position varie beaucoup par rapport au corps ; que les gestes n'ont pas tous le même développement ; qu'il y en a de rapides, de lents, de prolongés, de brefs.* » Nous pouvons considérer que pour construire un signe il peut y avoir jusqu'à cinq paramètres bien définis : la configuration (la forme de la main), l'orientation (de la paume par exemple), l'emplacement (où se fait le signe), le mouvement et l'expression du visage. Il est donc important de noter que chaque signe est fabriqué par la combinaison de ces paramètres qui s'effectuent tous en même temps.

⁶¹ Rémi Valade (1809-1890), professeur puis censeur entendant de l'Institution des jeunes sourds de Paris.

2.5.1. Configuration.

En ce qui concerne la configuration, il a été observé jusqu'à soixante formes de mains utilisées en LSF ; en voici quelques-unes : le A (comme celui de l'alphabet dactylologique), l'index, le bec de canard, le cinq, la main plate, le C (comme celui de l'alphabet dactylologique), la griffe, le O, le 4, le bec d'oiseau, le bec d'oiseau ouvert, le 2 plié, la clé, le crochet, la moufle, la main à angle droit, la pince, le majeur plié, le pouce-majeur et les cornes.

L'orientation doit être précise pour différencier certains signes tels que lire et dessiner. L'emplacement propose une quinzaine d'endroits sur le corps (la tête, le front, les yeux, le nez, les joues, le menton, la gorge, la poitrine, le coude, le bras, l'avant-bras, la main et l'abdomen) Pour l'emplacement, il y a trois endroits principaux dans l'espace : devant le visage, sur le côté de la tête et entre le menton et la ceinture. Il existe des signes, assez nombreux, qui passent d'un endroit à un autre comme par exemple « faire exprès » qui se signe avec l'index tendu et qui part de la tempe droite et s'arrête à l'épaule gauche.

Les mouvements concernent les bras, les poignets, les mains ou les doigts. Ces mouvements peuvent être simples, la main suit une ligne droite, ou bien complexes, c'est-à-dire qu'au mouvement des bras et des mains vont être associés ceux des doigts. Comme principaux mouvements nous pouvons noter ceux qui sont répétés vers le haut et détendus vers l'avant, ceux qui font appel à la fermeture des doigts ou à une ouverture rapide et tendue des mains. Les mouvements vers la droite ou la gauche avec rotation du poignet, les mains qui se rapprochent avec un arrêt brusque à la fin. La rotation des poignets, la main dominante qui tient l'autre main entre le pouce et l'index avec la direction du mouvement, le doigt qui se plie deux fois, les répétitions lentes avec des arrêts, les vibrations des doigts avec un mouvement vers la direction où ils vont, les mouvements de tête, des yeux (ceux-ci suivent le déplacement du personnage). Dans un même mouvement interviennent les éléments suivants : le trajet, la direction, la vitesse, les répétitions, la tension musculaire, les vibrations des doigts, la rotation des poignets et l'ouverture ou la fermeture de mains.

L'expression du visage joue un rôle mineur dans la formation d'un signe isolé de son contexte mais il reste fondamental dans la construction de la phrase. Le sens d'un signe peut être rendu plus spécifique par une intensité plus ou moins forte du mouvement et de l'expression du visage. La différenciation entre le nom et le verbe est représentée par un mouvement plus ample et plus tendu du visage, c'est-à-dire que l'on sent l'action du verbe. Ainsi le mot « boisson » sera désigné par de petits mouvements détendus alors que le verbe boire fera appel à des mouvements plus amples et plus tendus.

Nous venons de voir les phrases affirmatives ou déclaratives (« je fais ça », par exemple) ; il existe aussi les phrases négatives. Les principaux signes de négation utilisés sont : non, pas, jamais, rien... auxquels il faut ajouter le mouvement négatif de la tête qui est fait pendant toute la durée de la phrase. Ainsi pour dire « ce n'est pas toi », on signe « toi, non ». Il faut noter que dans cet exemple le signe « non » se fera en même temps avec l'index et la tête mais il se peut que seul le signe de tête soit utilisé pour marquer la négation. « Il n'est pas encore arrivé », est gestuellement traduit par : « il arriver pas encore il ». Certains signes incluent automatiquement la négation comme par exemple « ne crois pas », « ne pas être là », « ça ne me regarde pas », « il n'y a pas », « ne pas savoir », « ne pas vouloir ».

En ce qui concerne le type interrogatif, les questions sont toujours signalées par des expressions du visage dans lesquelles les sourcils jouent le rôle principal. Il faut distinguer haussement et froncement de sourcils. Pour dire « c'est lui ? » le haussement de sourcils sera associé au geste « lui ». Pour « quand ? » le froncement de sourcils accompagnera le signe « quand ». Les questions auxquelles on peut répondre par oui ou par non, seront accompagnées de l'expression du visage tout au long de la phrase. En cas de doute, c'est le froncement de sourcil qui sera utilisé. Dans la phrase « quand partons-nous en vacances ? » posée avec enthousiasme, les sourcils seront relevés. Lorsque l'on pose une question négative, le froncement ou le haussement des sourcils pourront être utilisés selon que l'on marque ou non une intonation de doute : « tu ne te souviens pas de moi ? ». Cette phrase utilise quatre signes dans les deux situations, à ceci près qu'en cas de doute ce n'est pas le haussement mais le froncement de sourcil qui est utilisé. L'impératif suppose que le regard reste insistant et que chaque mouvement de tête soit ferme, le verbe est accentué par un signe plus rapide et un mouvement plus dur (« regarde-moi » se signe avec une avancée brève de la tête et des épaules ainsi que le mouvement tout aussi bref de l'avant-bras et du poignet). Dans la communication en LSF, nous retrouvons aussi les phrases subordonnées qui englobent les subordonnées causales (apparition quasi systématique du signe « pourquoi ? » qui va assurer la transition), les subordonnées de conséquence (pour expliquer, par exemple, le fait que l'on a été renvoyé parce que l'usine a fait faillite, on signe : « usine -- faillite -- licencié »), les subordonnées conditionnelles (les phrases conditionnelles sont ainsi formées de la proposition conditionnelle qui pose la condition et de la proposition principale qui donne le résultat. Pour signifier le « si » les sourcils sont haussés et la tête penchée légèrement sur le côté. Entre les deux propositions un temps d'arrêt très bref est marqué et le visage et les sourcils reprennent une position neutre). Les subordonnées temporelles sont marquées par un mouvement soit de la tête, soit de l'épaule ou bien des deux, parfois associées à un signe de temps tel que le geste

« fini », que l'on retrouve dans cette proposition : « quand tu auras fini ton travail, tu pourras regarder la télévision » qui est signé : « travail -- fini -- tu -- regarder -- télévision ».

Dans les phrases d'insistance nous retrouvons souvent au début le signe de tête qui signifie oui, le doute n'est ainsi plus permis.

2.5.1.1. Classificateurs et Spécificateurs.

La LSF dispose aussi de classificateurs et de spécificateurs de forme et de taille servant à décrire les objets : les tout petits objets (pouce et index, les autres doigts sont ouverts), les petits objets ronds (pouce, index et majeur), les objets ronds moyens (tous les doigts d'une main), les objets ronds plus grands (les deux mains), les tout petits objets ronds et plutôt plats (l'index vient se placer à la base du pouce), les objets plats plutôt petits (pouce et index, les autres doigts sont fermés), les objets plats plus larges (comme la configuration précédente mais avec les deux mains), les objets plats et carrés plus grands (le pouce et l'index forment un angle droit, les deux mains sont placées à hauteur de la tête), les petits récipients ronds (le pouce et tous les autres doigts forment la lettre « c », avec une seule main) et les récipients grands et ronds (sur la base de la configuration précédente, le « c » est plus ouvert, les deux mains sont utilisées).

Pour signifier les personnes et les choses qui se déplacent, certains classificateurs sont incorporés dans les verbes de déplacement comme sujet. Pour signifier qu'une personne se déplace, l'index est tendu vers le haut dans un mouvement horizontal, pour un véhicule le geste spatial est le même mais la main sera plate. Pour un animal ou un bébé se déplaçant à quatre pattes, l'index et le majeur sont pliés et imitent le déplacement. Enfin lorsqu'il s'agit de beaucoup de personnes de choses ou d'animaux, les doigts des deux mains sont tous écartés et suivent le même mouvement.

Les pronoms ont pour but de représenter et même de remplacer un nom. J'ai déjà évoqué les pronoms personnels tels que : moi, lui... Il existe d'autres types de pronoms comme les pronoms possessifs (le mien, le sien...), les pronoms qui incorporent les chiffres (vous deux, nous quatre...), les pronoms réflexifs (lui-même, moi-même...) et les pronoms démonstratifs (celui-ci...). Tous ces pronoms se font par rapport à la ligne « signeur - interlocuteur » que j'ai déjà mentionnée mais font appel à des configurations de mains différentes.

Pour signifier que tel ou tel objet nous appartient, les doigts d'une main forment la lettre « V » vers l'extérieur puis d'un geste rapide du poignet viennent toucher la poitrine. Pour signifier « à toi, le tien, ton... », le même geste est effectué mais en inversant le mouvement. Lorsque

qu'on souhaite signifier que l'objet « lui appartient, qu'il est à lui, que c'est le sien », on utilise la même configuration que précédemment mais en orientant le geste vers la droite. Jusqu'à présent nous avons utilisé le singulier mais s'il apparaît clairement que le signeur parle au nom d'un groupe, « à moi » est traduit par « à nous », « à toi » par « à vous » et « à lui » par « à eux ». Pour insister sur le pluriel un geste formé par l'index décrivant un cercle peut être placé avant le geste significatif. Il faut noter que parfois la main plate est aussi utilisée. Les pronoms qui représentent plusieurs personnes se font avec les chiffres donnés par le nombre de doigts. Si le nombre est supérieur à cinq, c'est l'index, dans un geste semi elliptique, qui le précise. Si le locuteur le juge nécessaire, il précise le nombre de manière conventionnelle. Le geste représentant le chiffre « 1 » est utilisé pour les pronoms réflexifs, on signe « moi-même » en amenant le pouce sur la poitrine par mouvements répétés. Pour les pronoms démonstratifs, deux paramètres sont essentiels. L'expression du visage (la bouche prend la position pour dire « i » et la main utilise la configuration soit main plate, soit index tendu).

2.5.1.2. Les signes de temps.

Si le moment de l'action est bien défini, les signes spécifiques (hier, demain...) se font en début de phrase. D'emblée l'interlocuteur sait précisément quand se situe l'action. Si le moment de l'action est indéfini, les signes (« pas encore, pas fini, fini, récemment... ») sont placés après le verbe. Pour exprimer une action qui se déroule régulièrement comme par exemple « tous les jours, tous les matins, tous les ans... », il existe des signes précis. Pour dire que l'action se situe tous les jours, le point fermé part du visage et dans un geste horizontal tous les doigts s'ouvrent. Ces signes se placent indifféremment avant ou après le verbe. Dans certains cas lorsque le temps est défini, le signe qui le précise se place en première position dans la phrase ; s'il est suivi d'un signe de durée celui-ci se place après le verbe. Par exemple, pour exprimer « il y a deux ans, j'ai voyagé pendant six mois », on signe : « il y a deux ans, moi, voyager, six mois », seulement quatre gestes sont donc nécessaires. Il est inutile de signer le mot pendant puisqu'il est sous-entendu dans l'action. Pour exprimer que l'on a trouvé le temps long, le signe de durée est effectué dans un mouvement plus lent et plus ample. Pour exprimer l'inverse, le mouvement est plus rapide et plus tendu.

2.5.1.3. *Les verbes.*

A contrario du français, les verbes se conjuguent par la modification des paramètres. On distingue deux groupes de verbes : les verbes qui incorporent les pronoms personnels et les verbes qui ne les incorporent pas. Dans le premier groupe, c'est la direction du mouvement qui précise qui fait quoi. Par exemple « il me dit » est signé en une seule action par : « il dit moi » ; les trois mots s'enchaînent automatiquement. Dans le deuxième groupe de verbes, il n'y a pas de changement de direction. Pour que la phrase soit bien comprise, chaque élément est signé individuellement.

La LSF a la singularité, comme nous l'avons déjà vu, d'incorporer les parties du corps dans certains verbes. Laver les cheveux, laver la figure, laver la vaisselle, se signeront précisément là où a lieu l'action. N'oublions pas que pour préciser une action, intervient l'expression du visage.

J'ai essayé de montrer par ces exemples, comment fonctionne la LSF d'un point de vue grammatical⁶².

2.5.1.4. *Alphabet.*

L'alphabet fait partie de la Langue des Signes Française, il est appelé alphabet manuel ou bien encore alphabet dactylogique, ou tout simplement : la dactylogie. La dactylogie, comme l'alphabet français, comporte vingt-six formes définies. Le « M », le « N » et le « W » peuvent être signés de deux façons différentes⁶³. La dactylogie pourrait être comparée au Morse en ce sens qu'il s'agit d'un code. Elle permet d'épeler tous les mots et plus précisément les noms propres sans signe, les mots dont on ne connaît pas le geste et les mots ou expressions françaises pour lesquels on ne trouve pas les signes adéquats. La situation spatiale est à hauteur de l'épaule, la paume toujours tournée vers l'interlocuteur exception faite lorsque les doigts s'orientent vers le bas (M par exemple). À l'intérieur d'un même mot épelé, s'il faut doubler une lettre, comme par exemple le N de Annecy, il suffira de répéter deux fois la lettre N, ce qui donnera donc, A-N-N-E-C-Y. Pour éviter toute confusion, si on souhaite évoquer « Annecy le vieux », c'est l'intégralité du nom qui sera épelée. Il n'y aura pas de mélange

⁶² Pour une étude plus approfondie de ce thème, je renvoie les personnes intéressées à la lecture du livre de Rémi-Valade : « *Études sur la lexicologie et la grammaire du langage naturel des signes* », Paris, 1854. Et au tome 1 de « *La langue des signes, histoire et grammaire* » sous la direction de Bill Moody, I.V.T.éditions, Paris, 1998.

⁶³ Cf. alphabet dactylogie en annexe.

entre alphabet et langue des signes. « Anancy le vieux », sera alors épelé dans son intégralité, lettre par lettre et non pas « vieux (vieille) Anancy » en langue des signes, car cela pourrait en changer le sens. En effet, « Anancy le vieux » ne veut pas dire que la ville d'Anancy est vieille (ce qui pourrait prendre un certain caractère péjoratif, par extrapolation) mais bien une partie d'Anancy (la colline d'Anancy-le-vieux, située à l'est de la ville elle-même). Pour noter les accents, le locuteur utilise son index, le poignet tourne vers soi pour l'accent aigu et vers l'extérieur pour l'accent grave.

Pour exprimer les chiffres, on utilise la main avec laquelle on écrit habituellement. Jusqu'à 5, on utilise donc la main droite par exemple et pour aller jusqu'à 9, la main gauche prend les cinq premiers chiffres et la main droite ajoute le nombre de doigts nécessaires pour arriver jusqu'à 9. Le 10 est exprimé par les deux mains de manière identique, le pouce et l'index se touchent en leur extrémité, les autres doigts sont ouverts, et les deux poignets font le même mouvement de rotation de l'intérieur vers l'extérieur. De 11 jusqu'à 15, la main principale indique le nombre en faisant un mouvement rapide du poignet, du bas vers le haut, à hauteur de la poitrine. De 16 à 19, comme de 6 à 9, les deux mains sont en action et les poignets font le mouvement inverse, c'est-à-dire vers le bas. Le 20 est exprimé par la main fermée, l'index venant toucher le pouce ; le 30 et le 40 font appel aux autres doigts. Le 50 utilise la même configuration que le 20, sauf que cette fois-ci la main est ouverte. Pour le 60, la main droite forme le 1 tandis que même temps la main gauche abaisse les cinq doigts vers le bas. Le 70 utilise la main gauche qui montre le 5 et la main droite fermée utilise l'index qui vient à deux reprises toucher le pouce. 80 et 90 se font dans la même configuration que le 30 et 40 avec toujours la main gauche montrant le 5. Pour exprimer les nombres intermédiaires comme le 31 par exemple, on utilise la configuration du 30 auquel on ajoute le 1 et ainsi de suite. Pour le 100, la main forme la lettre C, avec le mouvement du poignet vers l'extérieur ; pour le 200 comme pour le 300, 400 et le 500, la main utilise le nombre de doigts nécessaires en formant toujours le C. Pour les autres valeurs on spécifie en premier le chiffre en faisant le même mouvement simultané avec les deux mains, vers l'avant. Enfin pour exprimer 1000, on utilise la main gauche qui forme la lettre B à hauteur de la poitrine et la main droite qui, en formant la lettre de M, vient toucher la main gauche.

La pratique de la LSF ne se résout donc pas au mime. Elle est utilisée entre sourds bien sûr et parfois avec les entendants admis au sein du groupe des sourds. Il est évident que les entendants qui partagent l'avis des sourds ont un très bon niveau de pratique de la LSF. Les sourds ont toutefois noté que les entendants qui s'expriment en LSF ont un certain « accent », qu'ils nomment volontiers l' « accent entendant ».

2.5.1.5. L' « Accent Entendant ».

L'accent entendant signifie que lorsqu'une personne entendante utilise la LSF, elle peut être facilement reconnaissable. Cette reconnaissance se fait parce qu'il « *manque un certain naturel dans l'expression générale, et corporelle en particulier. L'expression du corps et du visage, ne suivent pas toujours, ne ponctuent pas toujours, l'action qu'ils proposent* ». C'est un peu comme si l'entendant parlait d'une voix monocorde et monotone pour exprimer un ressenti, une émotion quelconque. C'est un peu comme si l'entendant n'utilisait son corps et son visage, dans le mode expressif, qu'avec parcimonie (liée sans doute à l'image que l'on peut avoir de soi et son propre rapport au corps, ou alors comme si on considérait ceux-ci, corps et expression du visage, ne faisant pas partie de la communication). Il ne s'agit là que d'une présupposition liée à ma pratique professionnelle. Quoiqu'il en soit, nous pouvons considérer que l' « accent entendant » est à son tour stigmatisant. S'il signifie que l'entendant connaît et maîtrise la LSF, il n'en reste pas moins être un entendant. Cette marque de reconnaissance n'est cependant pas considérée comme étant facteur ou motif d'exclusion de la part des sourds et de la communauté sourde. Au contraire, si cette reconnaissance est parfois sujette à certaines plaisanteries de la part des sourds (gestes mal faits, mal ponctués, ou encore « très vieux⁶⁴ », comme me le faisait remarquer un adolescent, non sans humour : « *je comprends ce que tu veux dire, mais ce geste, on ne l'utilise plus, il est pour les vieux ! Bon c'est pas grave, continue.* ») elle montre bien que les sourds sont sensibles à la volonté de certains entendants « d'aller vers les sourds par le biais de leur langue », et par conséquent, que le vocabulaire soit ou non d'actualité dans sa représentation gestuelle, n'a que très peu d'importance. Tous les progrès que l'entendant peut faire dans l'apprentissage de la langue des signes sont toujours considérés comme étant une marque de respect vis à vis de la communauté sourde et par voie de conséquence des sourds eux-mêmes. Non sans un certain humour, un jeune sourd me fit remarquer que je « [m'exprimais] de mieux en mieux en LSF, que [j'avais] fait de sérieux progrès, c'était bien...mais il fallait encore continuer pour progresser ».

En tout état de cause, la communication est, et reste existante, de manière effective (c'est à dire, de manière compréhensible pour tous), dans ce mode précis. Si les entendants ne maîtrisent pas la langue des signes, ils font appel à une forme de synthèse entre la LSF et la langue française. « Langue » que les sourds vont effectivement comprendre, même si ce n'est

⁶⁴ Ce qui montre bien que la langue des signes est en évolution constante.

pas « leur langue », mais qui est considérée comme étant un pas important dans la reconnaissance de la personne sourde, et de la surdité. C'est ce que nous pourrions appeler le « lieu commun entre deux langues ».

2.6. Le Français Signé.

Le lieu commun entre les deux langues est appelé « le français signé ». Le français tente de poser des signes sur des mots français. Dans ce contexte, les signes peuvent être émis avec ou sans voix. La forme de la phrase privilégiée en français signé est celle qui se rapproche le plus du français. Pour dire « je suis entendant », on signe « moi, entendant », alors qu'en LSF, on signe « Entendant moi ». Ce qu'il est important de noter, c'est que chaque mot est signé littéralement tel qu'il est « dit ». Il faut, cependant, que les signes soient le plus fidèle au sens de la phrase. Il faut aussi noter que le temps de discussion en français signé est plus long qu'en LSF. Il existe en réalité deux types de français signé. Le premier, appelé « élastique », se rapproche plus de la LSF (localisation dans l'espace, expressions du visage, classificateurs...). Dans le second, appelé « strict », les signes suivent l'ordre des mots et très souvent disparaissent les notions de spatialité et d'expressions du visage. Dans cette situation, il est souvent fait appel à la dactylogogie, c'est à dire que beaucoup de mots sont épelés et on note aussi la création de signes « artificiels » qui se rapprochent des « signes méthodiques » utilisés par l'abbé de l'Épée et l'abbé Sicard⁶⁵. La phrase risque de devenir très longue et la conversation peut être interrompue par l'effort de concentration soutenue demandé. Lors de l'utilisation du français signé peuvent s'ajouter de la lecture labiale, de la communication non verbale et de l'écrit. Il reste évident que lorsqu'un sourd ou un entendant connaît relativement bien la langue de l'autre, son français signé en est de fait influencé. Lorsque le français signé est compréhensible pour les deux, il inclut plus facilement des expressions idiomatiques et argotiques de chacune des langues.

Le français signé permet donc aux sourds et aux entendants de pouvoir communiquer et entretenir une discussion à un bon niveau de compréhension, toutefois il est évident que la finesse et la subtilité de la LSF ne pourront être comprises que par des personnes qui la pratiquent.

⁶⁵ Comme nous l'avons vu plus haut.

En ce qui concerne les devenus sourds, le français signé permet une rencontre effective entre deux modes de langage. Il est difficile d'apprendre la LSF s'il n'y a pas de véritable volonté à la base. Dans le cas de personnes devenues sourdes, cette volonté repose sur l'obligation plutôt que le choix. En effet, partant du principe qu'on ne peut pas ne pas communiquer, le langage permet un certain rapprochement avec le monde du réel. Ne plus communiquer pourrait alors n'être compris que comme un refus du monde extérieur et conduirait sans doute à certains troubles psychiques. Lorsque l'on est devenu sourd, que l'on accepte la langue des signes et qu'on la reconnaît comme étant (devenue) sa propre langue effective, c'est aussi reconnaître ce nouvel état de « devenu sourd ». Et l'acceptation de ce handicap, brutalement arrivé, signifie qu'un travail sur soi a été effectué et que la nouvelle situation est enfin adoptée. J'ai rencontré un jeune adolescent devenu sourd à l'âge de 15 ans. Sa surdité était évolutive. Lorsque nous avons pu discuter ouvertement avec lui, ce jeune m'a confié qu'il ne se sentait plus faire partie du monde des entendants et certainement pas du monde des sourds. Il n'était pour lui pas question d'apprendre la LSF et encore moins de perdre son oralisme (ces restes de parole « entendante »). Comment pouvait-il se sentir à l'aise dans un monde dont il se sentait exclu (mais aussi duquel il s'excluait lui-même, de par la non-acceptation de sa propre surdité), ; de même, comment pouvait-il se sentir à l'aise dans un monde que lui-même excluait. Tout ce qui le rattachait au monde du sonore n'avait plus de sens pour lui. Il me confia qu'avant sa maladie, il adorait écouter de la musique, la Musique, mais que maintenant le signal sonore était tellement perturbé que ce qu'il écoutait ressemblait plus à un « vulgaire brouhaha » qu'à de la musique. En outre, il trouvait ridicule de s'exprimer avec des gestes et pour lui le seul langage possible était bien le langage oral. Afin de pouvoir toujours communiquer, peut-être a-t-il mis en place un code de communication, que nous pourrions sans doute nommer dialecte, spécifique à lui-même mais aussi au groupe auquel il appartenait au sein de l'institution. Ce groupe aurait pu devenir son groupe de référence linguistique mais aussi son groupe d'appartenance communautaire, s'il n'avait fait le choix radical de n'appartenir ni à l'une, ni à l'autre des communautés. Ce récit dramatique montre bien la difficulté inhérente au choix de son appartenance, donc de sa reconnaissance, dans un groupe déjà établi.

Cette situation se retrouve aussi chez les personnes malentendantes. Elles ne sont pas effectivement sourdes mais elles ne sont pas non plus effectivement entendants. Au sein de l'institution, nous avons organisé une soirée permettant aux uns et aux autres, sourds, malentendants et entendants, de se rencontrer afin de pouvoir échanger nos divers points de vue. La soirée faillit tourner au pugilat car les sourds reprochaient aux malentendants d'être

plus proches du monde des entendants que de celui des sourds par le simple choix de leur expression linguistique.

2.7. Les formes dialectales.

J'ai déjà évoqué la notion de langues régionales en LSF. Deux jeunes sourds de régions différentes, peuvent s'exprimer sans que l'un comprenne forcément ce que l'autre veut dire. Nous retrouvons ce type de communication à l'intérieur d'une même région, voire même d'une même ville. Les gestes d'un lieu à un autre ne sont donc pas obligatoirement les mêmes pour désigner une même chose. On ne dit pas « Paris » à Paris comme on dit « Paris » à Bordeaux, qu'importe, la richesse de la diversité d'une même langue permet sans doute à cette langue de pouvoir s'inscrire dans une durée temporelle importante. Peu importe que l'on ne dise pas « Paris » à Paris tel qu'on le dit à Bordeaux, ce qui est important c'est qu'un terrain d'entente est très vite trouvé entre les deux interlocuteurs. Ce qui n'est pas le cas des codes utilisés par tel ou tel groupe de jeunes. Ces codes ont pour vocation évidente de ne pas être compris par l'autre, qu'il soit sourd ou entendant. Au-delà de ces subtilités du langage, lorsqu'il y a effectivement désir de communication des deux parties, une solution est très vite trouvée pour pouvoir accéder à une communication, à un échange, de très bonne qualité.

Les variations régionales sont donc associées aux différents modes de vie d'une région. Les sourds ont remarqué que les signes effectués dans le sud de la France sont exécutés avec une certaine fluidité et le recours à la dactylologie est plus rare que dans le nord. Certains signes utilisés dans le sud sont méconnus dans le nord. Pour un sourd dont la LSF est la véritable langue maternelle⁶⁶, c'est-à-dire utilisée avec des parents eux-mêmes sourds, il est fréquent qu'il puisse reconnaître dans quelle région et même quelle école son interlocuteur sourd a suivi sa scolarité, et ce uniquement à la manière que ce dernier a de signer. L'école pour le sourd est le lieu même d'une socialisation spécifique. C'est au sein même de l'établissement scolaire et plus précisément de l'internat, que les jeunes sourds vont développer leur LSF (surtout ceux dont les parents sont entendants). Par voie de conséquence c'est donc à l'école que se développent les accents régionaux. Le développement de ces différents dialectes est favorisé par le fait qu'une grande majorité d'enseignants et de parents sont entendants. Les enfants les plus jeunes sont influencés par leurs aînés qui partagent leur vie dans un même

⁶⁶ Les sourds nomment ces personnes les « natifs en LSF ».

internat. L'internat, sans doute plus que la classe, est le facteur de transmission de la langue que les sourds reconnaissent comme étant le principal. En internat, on partage sans doute plus de jours avec ses camarades qu'avec ses parents ou d'autres sourds d'autres régions. Dans les limites d'une distance géographique raisonnable, les sourds de différentes écoles se rencontrent régulièrement. Lors de ces rencontres ils utilisent une langue de la « ville » qui souvent diffère de celle qu'ils utilisent dans leurs propres écoles. Nous retrouvons donc une langue nationale (de Paris en particulier), des langues régionales, des langues « citadines » et des langues « scolaires ». Il va sans dire que ces variations au sein d'une même langue sont les signes évidents d'une langue bien vivante. La langue évolue, comme nous le savons, avec les générations qui se succèdent et ce langage intergénérationnel diffère de la même manière en ce qui concerne la langue gestuelle que la langue parlée oralement. Si les vieux signes tendent à disparaître, ils restent encore connus d'un certain nombre de jeunes sourds. Lors d'une réunion de fonctionnement de l'internat, alors que je m'exprimais en langue des signes, l'un des jeunes adolescents me fit remarquer que certains des signes que j'utilisais étaient issus d'une autre époque ; signifiant, non sans un certain humour, que j'étais un « vieux » mais qu'ils éprouvaient une certaine reconnaissance dans ma connaissance des gestes, mais également qu'il ne faudrait pas que j'oublie de me mettre « au goût du jour ». La LSF, considérée comme langue de transmission « orale », c'est-à-dire non écrite⁶⁷, officialise par la suite les nouveaux gestes par une représentation graphique. Ils sont bien évidemment liés aux différents événements qui apparaissent. Ainsi naissent les nouveaux gestes pour signifier par exemple : « bilingue, Internet, numérique, vidéo, DVD... », tous les domaines, pédagogique, culturel, linguistique... sont ainsi explorés. Les nouveaux modes de communication qui permettent des rencontres nationales de plus en plus fréquentes favorisent l'usage de signes locaux. Si les vieux signes ont tendance à disparaître, ils restent malgré tout inscrits dans la mémoire collective et permettent un échange intergénérationnel. Depuis 1975, on assiste à l'émergence de nouveaux signes parce qu'ils témoignent activement de la place que veulent occuper les sourds dans la société des entendants. C'est l'intégration par la reconnaissance des uns et des autres, chacun avec ses propres différences. Ce que j'ai pu constater au cours de mes nombreux entretiens avec des personnes sourdes c'est que l'une de leur plus grande fierté, c'est de pouvoir s'intégrer dans le monde des entendants car cela concourt à une certaine fierté

⁶⁷ À ma connaissance, il n'existe pas d'écrits qui fixerait et uniformiserait la langue des signes, en dehors du dictionnaire des signes (IVT éditions, cité en bibliographie). Je fais souvent référence aux termes de « communauté » et de « revendications » sourdes, mais je n'ai pu noter de réels leaders ou penseurs qui se présenteraient en tant que tel. Le discours « sourd » se constitue et se transmet, aussi bien au niveau d'une région que d'un pays, de manière essentiellement orale. Ce qui entretient cette notion de « mémoire collective » (pensée collective et historique), que je développerai dans un prochain chapitre.

de la surdité. Le fait de se sentir reconnu et admis par tel ou tel groupe, sourd ou entendant, participe à la diffusion de la langue de chacun par un système de communication adapté aux uns et aux autres. Si notre niveau de pratique de la LSF n'atteint pas les exigences de la LSF pure, il n'en reste pas moins qu'il permet une réelle communication et que celle-ci est bien marquée par une particularité régionale. Et cela n'altère donc en rien les échanges communicationnels. Une personne, native en LSF, adapte très souvent, et ce de manière plus ou moins consciente, son niveau de langue aussi bien à son interlocuteur qu'à une situation donnée, les deux allant souvent de pair. LSF stricte, ou pure, LSF adapté, français signé, accents se mélangent au gré des besoins de communication et aussi en fonction de l'image que les entendants renvoient à leurs interlocuteurs sourds (mais aussi de sourd à sourd).

2.8. Dictionnaire.

La langue des signes se construit donc à partir d'éléments déjà existants, depuis que les signes sont apparus comme moyens de communication, par l'évolution effective de la société des technologies et par l'adaptation de différentes variantes qu'elles soient familières, argotiques ou idiomatiques. S'il existe bien une grammaire LSF, il existe aussi un dictionnaire linguistique dont je propose ci-dessous quelques mots car ils me paraissent intéressants à noter pour une meilleure compréhension du langage gestuel. Ce dictionnaire est fait par et pour les sourds.

Accent : façon de parler ou de signer (« prononciation » particulière) de celui qui appartient à un groupe géographique, social ou culturel particulier.

Assertif : qui exprime une affirmation « oui », sur laquelle on insiste pour supprimer tout doute : « mais si »... « Oui, oui »... en LSF, une phrase assertive se fait avec le signe de tête « oui ».

Classificateur : signe qui représente (tient la place) d'une chose ou d'une personne en déplacement.

Communication bimodale⁶⁸ : parler et signer en même temps (quelquefois appelée méthode simultanée).

Communication non verbale⁶⁹ : échange qui passe autrement que par les mots ou les signes d'une langue ; elle se sert des attitudes ou postures du corps, des gestes inventés spontanément

⁶⁸ Parler et signer en même temps amène souvent à l'utilisation du français signé.

(librement), du mime, des dessins, etc. (attention : en linguistique, « verbal » veut dire avec les mots d'une langue. Alors les signes du vocabulaire de la LSF sont « verbaux » parce que conventionnels, ils sont les « mots » de la LSF.) La communication non verbale « pure » n'utilise aucun mot du français ni aucun signe de la LSF.

Communication totale⁷⁰ : philosophie d'éducation des sourds dans laquelle tout moyen de communication est activement encouragé, en classe, avec la famille, ou avec les amis : parole, langue des signes, gestes, écriture, lecture, lecture labiale, appareils auditifs, dessins, images, mime, etc.

Configuration : forme d'une chose. Nous utilisons le mot configuration pour parler d'une forme de main dans la langue des signes.

Continuum de communication gestuelle : manières de s'exprimer gestuellement qui utilisent plus ou moins de LSF et plus ou moins de français signé selon la situation des interlocuteurs, en particulier leur degré de connaissance de la LSF et du français. Si l'entendant connaît assez bien la LSF, c'est du français signé souple et facile à comprendre ; si le sourd connaît bien le français, ce peut-être un français signé plus proche du français...

Contrainte : limite obligatoire ; à cause des règles ou lois, on ne peut pas faire n'importe quoi, on ne peut pas tout faire. En linguistique, les contraintes ou limites sont imposées par les possibilités du corps et les règles de la langue. En LSF, par exemple, le nombre des configurations possibles est limité : on ne peut pas faire un signe avec une configuration où tous les doigts sont fermés et seul l'annulaire reste tendu : cette configuration n'existe pas en LSF...

Dactylogogie : alphabet manuel ; traduction manuelle de la langue écrite, lettre par lettre, chaque lettre étant représentée par une forme de main (comme chaque lettre est représentée en Morse par des points et des traits).

Dialecte : variété régionale d'une même langue : certains mots ou signes du vocabulaire sont différents et même quelquefois l'organisation des phrases.

Diglossie⁷¹ : situation dans laquelle deux langues sont souvent utilisées dans une communauté minoritaire :

⁶⁹ En introduction j'évoquais le fait que la langue des signes pourrait être considérée comme étant un mode de communication non verbal, j'espère maintenant qu'elle est bien comprise comme étant une langue verbale.

⁷⁰ J'ai pu constater qu'actuellement les sourds que j'ai rencontrés, en situation de communication globale, n'utilisent que très rarement ce mode de communication.

⁷¹ Dans certaines situations, lorsque des personnes sont privées du langage oral, à la suite d'un accident ou d'une maladie, il est fait recours à la langue des signes, pour avoir une base commune de compréhension pour une effective volonté d'échange. Certes, il ne s'agit pas d'une langue des signes pure, mais bien d'un outil de communication qui permet aux personnes de rester en contact. Syntaxe, grammaire sont certes oubliées mais n'invalident en rien les compétences communicationnelles de la langue des signes, bien au contraire, elles

1. La langue qui appartient à la communauté (comme la LSF appartient à la communauté sourde) ; elle est utilisée dans les situations courantes et elle est souvent regardée comme langage « inférieur » par la société.

2. Et la langue imposée de l'extérieur par la majorité (comme le français enseigné aux sourds) elle est la langue qui est regardée comme « meilleure » par la société et elle est utilisée avec les gens extérieurs à la communauté minoritaire.

Autres exemples : le catalan par rapport à l'espagnol, le breton par rapport au français, le swissserdeutch par rapport à l'allemand.

Français signé : signes de la LSF exprimés plus ou moins dans l'ordre des mots d'une phrase française ; une traduction gestuelle du français à peu près mot-à-signé ; quand on parle et signe en même temps on est obligé de faire du français signé.

Geste : mouvement du corps, de la main, des bras qui est soit spontané (libre) et informel, qui accompagne une parole ou une émotion, soit appris, qui a un sens que tout le monde connaît (comme les gestes qu'on voit chez les entendants pour « fou », « partir », « bourré », etc.).

Gestes naturels : terme utilisé avant le XXe siècle pour la langue des signes telle qu'elle était pratiquée entre sourds ; soit opposée aux signes artificiels inventés par les entendants, soit aux langues parlées « conventionnelles ».

Gestuno⁷² : recueil de signes internationaux choisis et parfois inventés par une commission spéciale de la Fédération Mondiale des Sourds, et publié en 1975 par l'Association Britannique des Sourds.

Intonation du visage : expression du visage qui peut avoir une fonction grammaticale ou montrer l'émotion ou l'état d'esprit du signeur. Froncer les sourcils, par exemple, peut signaler une question (grammaticale) ou montrer l'agacement ou indiquer le doute (émotion).

Langue : mode de communication de la pensée, qui appartient à une communauté, est exprimée d'une manière structurée (réglée) et économique (efficace) : on ne perd pas son temps à chercher comment s'exprimer parce qu'on connaît le vocabulaire et les façons de construire les phrases pour être compris tout de suite.

Langue première⁷³ : langue acquise (apprise naturellement), apparemment sans effort, au contact des autres qui la parlent (quelquefois appelée la langue maternelle).

confortent celle-ci dans sa compétence de communication et, de fait, ne peut être considérée comme étant inférieure.

⁷² Ce recueil est aujourd'hui épuisé.

⁷³ Dans « La langue des signes, tome 1, histoire et grammaire » les auteurs tiennent à préciser qu'ils ont « rarement utilisé le terme de langue maternelle parce que cette langue première, dans laquelle on se sent le plus à l'aise, n'est pas toujours celle de la mère... »

Main de base : la main ne bouge pas (la gauche pour les droitiers, la droite pour les gauchers) dans un signe fait à deux mains où il n'y a qu'une main qui bouge.

Main dominante : la main active (la droite pour les droitiers, la gauche pour les gauchers), dans un signe fait à deux mains où il n'y a qu'une main qui bouge.

Modalité : manière dont une langue s'exprime (par quel chemin). La LSF passe par une modalité gestuelle/visuelle ; le français parlé par une modalité vocale/auditive.

Oral : parler avec la voix.

Non écrit, transmis de génération en génération, sans écriture. Pour les sourds, il semble bizarre que la LSF soit une langue de tradition « orale », mais en linguistique ça veut dire que la LSF est gardée et diffusée entre sourds, de génération en génération, sans l'écrire : elle passe directement d'une personne à l'autre.

Le choix entre ces deux définitions dépend du contexte et du thème de l'échange...

Paramètres de formation des signes : les cinq éléments (parties) des signes : configuration de la main, orientation (direction), emplacement, mouvement, expression du visage. Avec ces cinq paramètres, on peut analyser (rechercher) tous les signes de la LSF.

Pidgin : mélange de deux langues qui sont en contact continu. Les sourds vivent parmi les entendants et leurs deux langues se rencontrent. Certains appellent le résultat, le français signé, un pidgin. C'est un langage qui utilise des éléments du vocabulaire (mots ou signes) et des structures de phrase de l'une ou l'autre langue. Autres pidgins : un pidgin English au Cameroun, le Russenorsk entre pêcheurs russes et norvégiens, l'anglais chinois à Hong Kong etc.

Règle-silence : méthode d'enseignement de la LSF comme deuxième langue (surtout quand on enseigne la LSF aux entendants adultes), imposant le silence à des étudiants qui ont l'habitude de communiquer au moyen de la parole. C'est la même règle que pour la méthode directe d'apprentissage de langues étrangères (quand on apprend l'allemand on ne pose pas de questions en français dans la classe : il faut toujours parler en allemand)⁷⁴.

Rime : en langues parlées, le même son à la fin des mots (banque et manque ; sac et lac ; verre et mer...) Une « rime visuelle » en LSF peut-être des signes qui ont la même configuration (tout et ça ne fait rien ; avion et jusqu'à, entendant et médecin ; etc.) ou une rime visuelle encore plus forte : les signes qui ont la même configuration, le même mouvement et le même emplacement (lire et dessiner, maison et demander, etc.).

⁷⁴ Lorsqu'en groupe nous assistions à des cours de LSF, la première chose qui nous était demandée, était de faire un paquet cadeau de notre langue et de le jeter par la fenêtre.

Signe : geste du vocabulaire d'une langue des signes qui a un sens très précis parce qu'il est construit avec les règles grammaticales de cette langue.

Signes internationaux : gestes utilisés entre sourds de différents pays qui parlent donc des langues des signes différentes. Ces gestes peuvent varier beaucoup selon les pays d'origine et l'imagination des interlocuteurs. Cette communication internationale utilise : des gestes proches du mime, les plus imagés. Des gestes spontanés qui ont un sens seulement dans le contexte spécifique de la communication non verbale. Des signes et structures de phrases empruntés à l'une ou l'autre langue des signes des interlocuteurs (par exemple, le sourd chinois fait un signe chinois dans une conversation avec un sourd français ; le français l'a compris et commence à l'utiliser lui aussi⁷⁵...)

Signes méthodiques : système de gestes fabriqués par l'abbé de l'Épée et l'abbé Sicard au XVIIIe et XIXe siècle afin d'enseigner le français à leurs élèves sourds. Trop complexe, il a dû être abandonné parce qu'il n'était pas compréhensible pour les sourds.

Super pronom : classificateur qui sert de pronom (« je *le* mange » ou « *il* se déplace ») et, en même temps, description de la chose (ce que je mange est *quelque chose de tout petit*, ou *c'est une voiture qui se déplace*).

Situation de discours : signal que le signeur (ou le locuteur) fait au récepteur pour lui indiquer s'il est dans le discours, ou en dehors du discours.

2.9. Petit Essai de Conclusion.

Nous venons de voir quelques mots du dictionnaire linguistique de la langue des signes, édité par IVT (International Visual Theatre, Paris, 1998) qui me paraissent donc importants, comme je l'ai déjà signalé, pour le fonctionnement de la pensée sourde. Je tiens toutefois à spécifier qu'en ce qui concerne la langue maternelle, même si à l'origine on considère que la langue de la mère est la première langue que l'enfant entend, dans le sens où la mère est la première personne à parler à son enfant, j'accrédite la définition qui désigne la langue maternelle comme étant la première langue que l'enfant apprend. La situation de bilinguisme intervient lorsqu'un enfant est éduqué par des parents parlant deux langues différentes. L'enfant peut

⁷⁵ Il est important de noter que la LSF n'est pas une langue internationale. Mais qu'un sourd français qui rencontrerait un sourd anglais par exemple, ne mettrait pas longtemps à instaurer une communication permettant un échange effectif et compréhensible pour les deux. Il en est de même pour toutes les autres langues des signes du monde entier.

donc ainsi acquérir ces langues simultanément et chacune d'entre elle peut être considérée comme étant la langue maternelle.

La communication entre personnes sourdes et personnes entendantes se fait au moyen du français parlé et/ou écrit (seulement avec des entendant que l'on ne connaît pas et qui ne font pas de gestes), la LSF entre sourds bien sûr et avec les entendants acceptés dans le groupe des sourds, et le français signé que nous venons d'aborder.

Nous comprenons donc l'importance de l'utilisation de la Langue des Signes Française dans l'éducation des jeunes sourds surtout si ceux-ci sont issus de familles sourdes dans lesquelles le seul et unique moyen de communication est bien la LSF.

En ré interrogeant le domaine théorique, Ferdinand de Saussure propose la langue comme étant « l'objet de la discipline linguistique en opposition à la parole qui en est la matière⁷⁶ » ; alors s'exprimer, communiquer et agir ne sont plus rendus possibles par le seul fait de la parole en tant que telle mais bien par un ensemble de conventions orales ou gestuelles qui permettent un réel échange et introduisent les différents acteurs dans une situation de communication. Alors le rôle des langues s'étend au-delà du seul fait de la communication basique et comme l'exposent Pierre BONTE et Michel IZARD « *les langues ayant entre autres fonctions celle de transmettre la culture, en sont réciproquement marquées, et elles sont signe d'un savoir partagé ; parfois même elles constituent la principale identité du groupe* »⁷⁶. Ces derniers arguments sont repris et développés par la communauté sourde pour la reconnaissance de leur langue, de leur identité et de leur culture.

3. CULTURE, IDENTITE ET SURDITE.

« Culture » et « identité » sont des notions récurrentes dans le discours des personnes sourdes. C'est donc bien parce qu'elles sont issues du discours indigène que je les emploie. Toutefois, il convient de préciser quelle peut être la fonction de ces deux notions. C'est à partir du discours des sourds que je vais essayer d'en comprendre le sens et d'en dégager des constantes.

⁷⁶ In Bonte & Izard, « *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, PUF/Quadrige, 1991 (2000), p.410.

3.1. Essai sur la fonction des notions de culture et d'identité

Les concepts de culture et d'identité soulèvent bien des débats. Doit-on ou non utiliser ces termes ? Si oui quel en est le sens ? Sinon pourquoi ne pas les utiliser ? Souvent ces discussions se transforment en d'interminables exposés qui au final ne répondent pas toujours à la question initiale et qui, à mon sens, est : comment ces notions s'inscrivent-elles dans le sens commun ? Le champ d'investigation qu'offrent ces concepts semble n'avoir aucune limite.

« - Lorsque je mets mes mains dans cette position (paumes posées sur les bras), c'est un élément de la culture sourde, c'est une signe de notre culture, cela en fait partie...

- Tu dis cela pour rigoler ?

- Oui, bien sûr ! mais il y a des positions spécifiques à notre culture.»

Cet échange fait partie d'une discussion que j'ai eue avec un enseignant en langue des signes, lors d'une session de formation. Le sujet que nous abordions concernait effectivement cette notion de culture sourde. La réponse en apparence humoristique de cet enseignant a immédiatement fait écho en moi. Elle m'a renvoyé à un article que j'avais lu, concernant la chasse à la baleine. Pourquoi ai-je fait ce parallèle immédiatement ? Sans doute parce que cet article m'avait laissé perplexe quant à cette notion de culture et qu'en suite, même si la réflexion de l'enseignant était à considérer comme étant une boutade, il ne signifiait pas moins que la culture sourde existait et que certaines attitudes en faisaient partie. Quelle est donc la teneur de l'article précité ? Au mois de mars 1998, le conseil mondial des chasseurs de baleines affirmait que « *la chasse à la baleine contribue de manière significative à renforcer l'identité et l'intégrité des communautés humaines en satisfaisant leurs besoins culturels* ». Donc la chasse à la baleine correspond à un besoin culturel de l'homme. En essayant d'approfondir cette déclaration que j'ai trouvée sur le site « www.dauphinlibre.be », j'ai donc pris connaissance de l'existence de cultures « non humaines ». Celles-ci sont développées dans le « *Manifeste pour la protection des cultures non humaines et la reconnaissance de la personne animale*⁷⁷ », le concept de base étant « *d'en finir avec*

⁷⁷ Mes recherches m'ont conduit à découvrir qu'il existe des « grandes cultures cétacéennes⁷⁷ ». Comme nous venons de le voir, la chasse à la baleine correspond à un besoin culturel de l'homme. Mais ce besoin culturel met en péril une autre culture, celle des mammifères marins. Les biologistes s'intéressant à l'évolution des espèces définissent la culture comme étant « *l'ensemble de l'information transmise d'une génération à l'autre par le biais de l'imitation ou d'un enseignement direct* ». Ces mêmes biologistes affirment qu'il existe toutefois un large fossé entre les différentes cultures animales et les « authentiques cultures humaines ». Ce dernier point est vivement contesté par les ardents défenseurs des grandes cultures cétacéennes. L'art du chant chez les baleines à bosse représenterait la culture la plus connue des cétacés. Mais cette culture ne s'arrête pas à ce seul élément. Ainsi l'utilisation de la nageoire caudale (pour tuer la proie), l'utilisation des éponges sur le dos des dauphins

*l'anthropocentrisme*⁷⁸ ». Nous pouvons déjà noter que le problème des mots employés réside en leur polysémie. Je propose donc d'essayer de définir l'utilisation qui en est faite par les sourds. Ce qui semble déterminant dans l'idée même de culture c'est la notion de langage, de langage verbal. Le langage revient donc inexorablement comme l'élément incontournable et fondateur du concept de culture pour les sourds. Comme nous venons de le voir, au chapitre précédent, l'une des fonctions de la langue est de transmettre la culture. Elle forme l'identité d'un groupe. La LSF est considérée comme étant le vecteur de la culture sourde et au-delà, comme étant le « *socle de développement d'une culture des sourds* ». Forte de plus de 130 millions de personnes dans le monde, la communauté sourde revendique une identité et une culture qui lui sont spécifiques, l'*identité* et la *culture sourdes*. Les premiers arguments développés sont : « *nous avons une identité sourde parce que nous sommes sourds... nous avons une culture sourde effective parce que nous avons développé un mode de vie qui nous est spécifique* ». Comment ces concepts peuvent-ils être argumentés et se développer ? Prenons comme premier exemple l'ouvrage écrit conjointement par Carol Padden et Tom Humphries « *Voices from a Culture* » (Harvard University Press, 1988). Le titre est sans appel, il existe bien une culture sourde. C'est le postulat de base. La quatrième de couverture nous apprend que les auteurs sont : « *membres de la communauté sourde et sont également des disciples qui en étudient sa langue et sa société* ». Là aussi les termes employés sont significatifs, communauté, société et surtout disciple qui souligne bien le degré d'implication et de volonté dans la reconnaissance de la « culture sourde ». Il semble que des auteurs comme Harlan Lane (« *Quand l'esprit entend* », éd. Odile Jacob), lorsqu'il commente le livre de C. Padden et T. Humphries, corrobore ce fait : « *Nous voyons la culture sourde de l'intérieur et de l'extérieur en même temps, un miracle et un plaisir* ». *La culture sourde existe bien, il n'est pas à en douter. Les différentes manifestations organisées en partie par*

(pour éviter de se blesser), l'utilisation d'une série de signes entre dauphins et pêcheurs (pour conjuguer leurs efforts de pêche et ce depuis 1847), les diverses techniques de chasse entre membres d'un même groupe (pod), les différentes manières de se saluer⁷⁷, sont autant de caractéristiques culturelles. Culture qui se décline parfois en culture « transgénérationnelle », le groupe matrilineaire et multiculturalisme. Enfin, Hal Whitehead espère que les scientifiques qui s'intéressent aux cétacés se mettent enfin à penser comme des « *sociologues ou des anthropologues* » compte tenu de l'importance des phénomènes culturels sur les modes du comportement qu'ils observent tout en précisant qu'« *il ne faut pas s'attendre à trouver chez les cétacés des phénomènes culturels comme les humains savent en produire, tels que l'écriture, la religion ou la technologie* ».

⁷⁸ Dès la Renaissance, quelques philosophes et intellectuels comme Montaigne mirent en cause le bien-fondé de l'anthropocentrisme en militant pour la reconnaissance d'une pensée animale, mais cela reste sans effet. Au XVIIe siècle, Descartes affirma que seul l'humain avait une conscience et que les réactions animales n'étaient que purs réflexes. En outre, il situait l'âme de l'homme dans la glande pinéale. Darwin, dans sa conception de la continuité, conclut ses propos par : « *si grande soit la différence entre l'esprit de l'homme et celui des animaux les plus élémentaires, c'est seulement une différence de degré et non de qualité* ». Nous connaissons tous sa théorie sur l'évolutionnisme et ces différentes implications, aussi je ne m'étendrai pas davantage sur ce sujet. Il est toutefois à noter qu'aujourd'hui l'homme poursuit ces réflexions sur le thème de la culture animale et ce dans différentes disciplines telles que la biologie, la psychanalyse ou la neurobiologie par exemple.

des sourds et auxquelles nous avons pu participer le signifient bien : « Nous organisons ces manifestations pour la reconnaissance de notre culture sourde ». Pièces de théâtre et débats abordent ce thème récurrent.

L'idée de culture sourde s'inscrit aussi dans le registre de la mémoire collective. En effet l'idée de mémoire collective s'oppose ici à l'idée de mémoire individuelle parce qu'elle fait appel à une prise de position qui manque d'argumentation impartiale : on fait ceci ou cela parce que c'est comme ça ; je dis ceci ou cela parce que c'est ce qui est dit par l'ensemble. La mémoire individuelle qui est en rapport direct avec notre propre histoire ne semble s'authentifier que dans son rapport à la mémoire collective. Cette dernière entérine des faits et gestes sans plus avoir à les justifier puisqu'ils font force de loi et deviennent de fait « vérité » immuable et de toute façon incontournable. Enfin elle a aussi pour rôle de justifier des actes, actions et réactions menés dans le présent immédiat. *« Nous faisons cela en réaction à ce qui s'est passé dans notre histoire, l'histoire des sourds ».* Le discours devient donc subjectif parce qu'il fait appel à une situation hors contexte. Aucun élément actuel ne semble être considéré pour justifier cette notion de culture, seuls le passé et l'histoire paraissent suffire. Un père de famille reprochait aux responsables d'une institution spécialisée de ne pas croire ce que disait son enfant uniquement parce qu'il était sourd et que les entendants continuaient, par cet exemple, à *« opprimer les sourds, oppression dont les sourds étaient victimes depuis des siècles. Et que cette oppression n'avait pour but que de nier l'identité et la culture sourde⁷⁹ ».*

Que signifie donc ce concept de culture ?

3.2. Proposition.

Lors des différents entretiens que j'ai eus avec des personnes sourdes, il apparaît que toute contestation du principe d'existence réelle d'une culture sourde ne peut être acceptable. En effet *« nous possédons notre propre histoire (celle du peuple sourd), notre propre langue (la LSF), nous adoptons un mode de vie qui nous est spécifique. En outre nous revendiquons le droit à la différence, à une identité propre et donc à une culture spécifique, la culture sourde. Par ces réalités, l'idée de culture sourde est donc de fait légitimée ».* Les stratégies de

⁷⁹ Propos recueillis lors d'un entretien entre famille et représentants de l'institution dont le but était de faire le bilan de l'année passée et d'envisager l'avenir professionnel du jeune. Cette réunion s'est très vite orientée vers le « règlement de compte ». Le contentieux existait depuis des années. Je ne développerai pas l'objet de cette querelle car cela nous orienterait vers un contexte hors champ d'investigations.

communication ainsi mises en place pour appréhender le monde qui les entoure sont donc dictées par leur histoire, leur reconnaissance par les entendants, leur différence et leur langue. Et cela dépasse même le cadre de la langue car, pour attirer l'attention d'autrui, le sourd doit mettre en place autre chose que le signe, parole de sa langue, comme par exemple émettre un bruit ou une résonance d'assez forte intensité, utiliser la lumière ou l'espace visuel de son futur interlocuteur. Ceci corrobore les propos de Denys Cuche⁸⁰ : « *la culture permet à l'homme non seulement de s'adapter à son milieu, mais aussi d'adapter celui-ci à lui-même, à ses besoins et à ses projets...* ».

Lors d'une discussion avec un adolescent sourd au sujet du sonore en général et de la musique en particulier, ce dernier se défendait de pouvoir avoir accès à ce monde parce qu'il était sourd et que « *culturellement* » la musique était bannie de son monde. En essayant d'approfondir sa réponse, il reconnut que cette idée émanait de son cercle familial, ces deux parents étant sourds, et qu'elle était de fait incontestable car « *lorsque l'on est sourd, on entend pas* ». Remettre en cause cette idée pourrait provoquer un « *bouleversement culturel* », et il n'en était pour l'heure pas question. Depuis son plus jeune âge, on lui avait enseigné qu'il ne pouvait avoir accès au monde des sons, il était donc préférable de se conformer à ce « *modèle culturel* » transmis depuis des générations. Et que la musique était le fait des entendants qui voulaient imposer aux sourds leur mode de pensée, niant ainsi la réalité de la surdité et par conséquent la culture sourde. Le fait musical représentait donc, une fois de plus, une forme « *d'oppression* » des entendants.

J'ai posé la question de la culture sourde à une interprète professionnelle⁸¹ (LSF, langue française). La réponse donnée est la suivante :

« Je pense qu'il existe bien une culture sourde puisqu'ils ont leur langue, la langue des signes, c'est une langue propre aux sourds. C'est un signe de culture propre à tous les sourds, (après ?) d'un point de vue d'une façon de penser commune, c'est propre à la langue des signes puisqu'ils pensent en images, mais c'est dû à leur surdité et ils vont compenser d'un point de vue visuel. La pensée en images c'est quelque chose de propre aux sourds. J'aurais plus parlé d'un trait de caractère souvent commun aux sourds et je pense que c'est dû à leur passé et à leur histoire à chacun. Souvent ils sont susceptibles, parce que des souffrances accumulées depuis la jeunesse. Souvent un sourd dans une famille d'entendants

⁸⁰ Denys Cuche : « La notion de culture dans les sciences sociales » Éditions La Découverte, Paris, 1996.

⁸¹ Professionnellement l'interprète traduit ce qui est dit au cours de différentes discussions sans en changer le sens, ce qui ne peut que se comprendre. J'ai voulu recueillir son témoignage car il émane du discours des sourds.

doit parler, aller chez l'orthophoniste, et toute la souffrance de se trouver différent des autres aussi, d'avoir à accepter son handicap. Tout ça c'est un trait de caractère, cela est dû à la surdité, donc je dirais que cela fait aussi partie de leur culture... En fait, c'est comme s'il y avait plusieurs cultures sourdes suivant leur degré de surdité et leur milieu familial. Un enfant sourd dans une famille sourde, il n'y a pas de problème de communication. La plupart du temps ce sont des enfants sourds issus de familles entendantes, et là il y a un point commun aussi parce qu'ils ont une soif de communication impressionnante, peut-être pour combler justement le manque de communication à cause de l'handicap qu'ils ont supporté étant jeunes, ne pas pouvoir communiquer avec les parents. Effectivement à l'époque les parents ne signaient pas, il y avait donc un problème de communication et puis ils ont donc dû être coupés du monde à un moment donné où on leur disait « tu verras plus tard que j'expliquerai », et de fait ils n'avaient pas accès à toutes les informations auxquelles les enfants ont droit et donc du coup, maintenant devenus adultes, ils ont besoin de toujours toujours communiquer, de se voir. Souvent, dans un groupe de sourds, on se dit au revoir une première fois, hop hop on fait deux pas, on continue à papoter en disant au revoir, hop et on fait encore deux pas et comme cela, ça peut durer des heures. C'est peut-être la peur d'être isolé à nouveau et le besoin de communiquer tout le temps ».

Intéressons nous à cette réponse. Notons à nouveau que la langue est présentée comme élément fondamental de la culture. La particularité de cette langue c'est qu'il s'agit d'une langue visuelle qui se forme avec l'aide d'une pensée en images. Ce qui paraît aussi conforter l'idée de culture sourde réside dans les événements historiques, soit liés à l'histoire même des sourds, soit liés à sa propre histoire, que l'on appelle aussi le roman familial. L'idée de souffrance est quasi omniprésente et se décline en : souffrance d'être différent, souffrance de subir les assauts répétés d'un système paramédical (assauts qui sont souvent compris par la communauté sourde comme étant une reconnaissance de la surdité), souffrance de ne pas être reconnu par les siens dans son entité effective :

« je suis sourd ! »

Lors de mon travail de recherche, quelques parents m'ont avoué que « *c'est pas facile avec un enfant sourd* ». Faisant à la fois référence à l'éducation et à la communication, je pouvais aussi comprendre qu'il est difficile d'accepter d'avoir un enfant différent. La présence d'un sentiment de culpabilité peut déterminer ce type de discours. Pourquoi cela nous est-il arrivé à nous ? Qu'avons-nous fait ? Ces questions reviennent souvent et ne trouvent parfois aucune réponse c'est ce qui ressort le plus souvent dans les témoignages de parents que j'ai

recueillis). Alors un certain sentiment d'injustice naît et la quête d'une certaine réparation s'ensuit. L'enfant risque donc de subir dans un premier temps l'ensemble de son entourage socioculturel. Il doit se conformer aux exigences parentales qui se résument très souvent en un combat contre le sort.

Comme le précise le témoignage de l'interprète, l'enfant issu de parents entendants « *devra parler, aller chez l'orthophoniste* », le fait de se trouver différent des autres engendrera une souffrance identique à celle « d'avoir à accepter son handicap. »

Ces éléments formeraient donc un trait de caractère qui amplifierait et authentifierait cette idée de l'existence d'une culture sourde.

Comme nous l'avons remarqué, les réactions face à ce concept de culture diffèrent en fonction du cercle familial. Si l'enfant est issu d'une famille sourde ou d'une famille entendants, la réflexion n'est pas la même. Comme nous l'avons vu dans le témoignage, l'enfant issu d'une famille entendants est souvent, dans un premier temps du moins, considéré sinon comme « anormal » ou « pas normal », du moins comme « différent ». Pensée ou jugement qui ne se retrouvent pas chez les parents sourds, puisqu'ils considèrent leur enfant comme « normal ». Alors qu'en est-il exactement ?

Ce témoignage nous montre qu'il existerait non pas une, mais des *cultures sourdes*. Elles seraient liées au degré de surdité du milieu familial. Entre parents et enfants sourds la communication s'établit par une langue commune. Langue qui participe comme nous l'avons vu à la transmission de la culture. En reprenant cette idée de *cultures sourdes*, notre dernier exemple pourrait être considéré comme étant la première culture sourde. En ce qui concerne l'enfant sourd issu de parents entendants, la problématique serait amplifiée par cette « *soif de communication impressionnante* » (le point commun avec la première famille). La langue commune n'ayant pas été reconnue dès le départ, la transmission de la culture aurait alors subi d'importantes perturbations. C'est en cela qu'il faudrait voir une deuxième forme de culture sourde, celle des manques de repères de la pensée sourde et de la souffrance d'être différent. C'est ce qui peut expliquer que plus tard l'enfant devenu adulte sourd a besoin de « *toujours, toujours communiquer, de se voir* ». La difficulté que les sourds semblent éprouver à se séparer viendrait de cette « *peur d'être à nouveau isolés* » et ce « *besoin de communiquer tout le temps* ». Ce qui contribuerait donc à l'existence effective de cette notion de culture sourde. Il existerait donc deux cultures sourdes. Ce qui complique largement ma recherche. Essayons toutefois une conclusion. Nous venons de voir que les stratégies de communication ont suivi des chemins bien différents et parfois bien douloureux. L'enfant sourd sévère ou profond, éprouve de grandes difficultés de communication au sein d'une famille entendants parce que

dans un premier temps, il faut que le handicap soit accepté. C'est à dire que toutes les stratégies mises en place pour nier cette différence soient abandonnées au profit de la reconnaissance de l'enfant et de la seule langue possible dans laquelle il peut effectivement s'exprimer. Langue qui bien sûr doit être commune à toute la famille et qui de fait devient la langue « officielle » dans la relation enfant/parents. Ce qui n'est pas sans difficultés, puisque les parents doivent apprendre cette langue et par voie de conséquence se confronter au monde de la surdité. Les étapes pour parvenir à cette solution sont marquées par des situations parfois douloureuses pour les uns comme pour les autres. Le développement psychoaffectif de l'enfant est donc marqué par un certain manque de repères identitaires : qui suis-je effectivement ? Et pourquoi suis-je comme cela ?

Nous reviendrons plus loin sur cette notion d'identité. Ce sont ces différentes situations qui contribueraient à l'existence de plusieurs cultures au sein même de la culture sourde. La première serait donc celle développée au sein d'une famille dont tous les membres sont sourds et qui utilise comme langue « maternelle », vernaculaire, la langue des signes. Langue qui rappelons-le est régie par une pensée visuelle, la « *pensée en images...propre aux sourds* ».

La deuxième culture serait celle développée au sein d'une famille entendante qui a un enfant sourd. Cette culture serait empreinte de souffrance, de déchirements, de différentes stratégies pour pallier le « handicap » (voire même dans certains cas d'essayer, dans un premier temps, de le nier), d'abandons, de refus et d'acceptations. Mais pourquoi pas, dès lors, imaginer qu'il existerait d'autres cultures sourdes développées au sein de familles mixtes. C'est-à-dire où l'un des deux parents serait sourd. En approfondissant encore, nous pourrions nous demander s'il s'agit de la même culture qui serait développée si c'est le père qui est sourd ou si c'est la mère qui est sourde. Toujours dans cette même démarche nous pourrions nous poser la même question en ce qui concerne la culture développée au sein d'une famille dont les parents sont sourds et l'enfant entendant, au sein d'une famille dont l'un des deux parents est sourd et l'enfant entendant. Nous pourrions ainsi remarquer qu'il existerait jusqu'à neuf concepts de culture, neuf cultures différentes dans le monde de la surdité. Ainsi des parents sourds dont l'enfant est lui-même sourd développeraient une culture différente de parents entendants ayant un enfant sourd, qui serait à son tour différente de celle développée dans une famille mixte ayant un enfant sourd et que cela changerait en fonction de qui des deux parents est sourd. Encore ne faut-il pas oublier le même type de déclinaison en prenant comme élément de référence l'enfant entendant (hormis avec des parents entendants).

Dans ce même type de représentation, nous pourrions en proposer un autre qui mettrait en scène non plus un enfant sourd, mais des enfants sourds. Et peut-être encore un autre pour

garçon sourd et fille sourde au sein d'une même fratrie. Et sans doute pourrions-nous encore effectuer d'autres schémas en fonction du nombre d'enfants et de leur sexe au sein d'une même famille et pourquoi pas dans le cas d'une famille recomposée. Nous pourrions pousser l'analyse encore loin dans le cas où il s'agirait d'un beau-père et dans le cas où il s'agirait d'une belle-mère. Et de continuer par un beau-père qui lui-même aurait des enfants sourds et/ou entendants, et bien sûr par une belle-mère qui elle-même aurait des enfants sourds et/ou entendants. Mais qu'est-ce que cela amènerait de plus à notre réflexion, sinon d'interminables discours dont l'aboutissement risquerait d'amener un résultat stérile.

Sans doute que ce concept de culture, de plus en plus utilisé dans le langage courant, vient-il d'une « certaine vulgarisation de l'anthropologie culturelle, vulgarisation qui ne va pas toujours sans contresens ou sans simplification excessive. » (Denys Cuche, in « *Notion de culture dans les sciences sociales* »). Force est de constater que ce mot est de plus en plus largement utilisé dans le langage courant, mais aussi dans le discours politique (*culture de gouvernement s'opposant à culture d'opposition, culture de décentralisation, de centralisation, culture des organisations*), dans le discours religieux (*notion d'inculturation qui doit être comprise comme étant « l'intégration du message évangélique à chacune des cultures des peuples formant l'humanité⁸² »*). Et ce ne sont pas les seuls domaines qui font référence à cette notion de culture. Nous la retrouvons aussi associée aux entreprises (notion née au sein même du monde de l'entreprise), aux classes sociales (culture ouvrière, culture bourgeoise). Dans certains grands quotidiens des pages entières lui sont consacrées et font référence à la musique, au théâtre, à la danse, aux livres, aux disques... Et la liste est sans doute encore loin d'être close. Le mot de culture est donc très fréquemment employé dans de nombreux domaines.

J'ai évoqué ci-dessus la notion d'identité qui est souvent associée à ce mot de culture et qui donne naissance au concept de l'« *Identité Culturelle* ». Venue des États-Unis dans les années cinquante, elle est issue du domaine de la psychologie sociale et son terrain de recherche était la problématique d'intégration des immigrants. À un romancier, essayiste et historien franco libanais très connu⁸³, on a, à maintes reprises, demandé à quel pays il se sentait appartenir. Pour toute réponse il affirma « *l'un et l'autre* » et il rajouta « *ce qui fait que je suis moi-même et non pas un autre, c'est que je suis ainsi à la lisière de deux pays, de deux ou trois langues, de plusieurs traditions culturelles. C'est précisément cela qui définit mon identité. Serai-je plus authentique si je m'amputais d'une partie de moi-même ?* »

⁸² Denys Cuches, *op. cit.*

⁸³ Il s'agit d'Amin Maalouf « *Les identités meurtrières* », Paris, Grasset & Fasquelle, 1998.

C'est sans doute en ces termes qu'il faut comprendre la revendication de la communauté sourde quant à cette notion d'identité, de culture et d'identité culturelle. Quoiqu'il en soit je marque mon accord avec la proposition de Denys Cuhe lorsqu'il dit qu'« *il n'existe donc pas d'identité culturelle en soi, définissable une fois pour toutes*⁸⁴ ». Cela rejoint ce qu'Amin Maalouf suggère dans ce même ouvrage : « *Souvent, l'identité que l'on proclame se calque – en négatif – sur celle de l'adversaire* ». Ceci n'est pas sans souligner la complexité de ces notions d'identité et de culture. Elle s'en trouve exacerbée dans la surdité, par le fait même que cette notion *d'identité et de culture sourdes* semblent se comprendre comme étant une réaction au « *monopôle des entendants* » quant au mode de communication (l'oralisme). Ainsi les sourds seraient donc à considérer comme faisant partie d'une minorité plutôt linguistique que culturelle.

Selon moi, ces concepts de culture et d'identité sont à comprendre comme étant un phénomène indigène et non opératoire. Comme nous avons pu le constater, ces concepts sont utilisés dans de nombreux domaines et registres, nous laissant parfois perplexes quant à leur utilisation (cf. les grandes cultures cétacéennes). Cependant, je continuerai à utiliser ces termes parce que je veux privilégier le discours et les mots qu'emploient toutes les personnes que j'ai rencontrées et interrogées. De fait, je ne peux ni ne veux ignorer ou supprimer certains mots du vocabulaire que mes témoins ont employé. Dans certains cas nous verrons que les mots employés sont « lourds de sens » mais ils correspondent souvent à une histoire personnelle. Le sens qui leur est donné implique la responsabilité de leurs auteurs. C'est sans doute là que naissent de nombreux différends au sein même de la communauté sourde. Certains se sentent faire partie de cette communauté, d'autres ne la reconnaissent pas. Certains militent pour la langue des signes, d'autres refusent totalement d'en apprendre un seul geste. Les divergences au sein des sourds sur ces questions sont nombreuses. Certains refusent de voir en la surdité un handicap, d'autres l'utilisent afin de pouvoir bénéficier de certains avantages financiers. En ce qui me concerne, j'ai voulu que ce travail reflète l'ensemble des pensées émises par mes interlocuteurs mais aussi le fruit de ma propre réflexion quant aux situations vécues. J'ai donc rencontré beaucoup de personnes sourdes avec qui j'ai eu de nombreux entretiens. Ceci m'a été permis par ma fonction d'éducateur spécialisé intervenant tant en internat qu'en milieu ordinaire auprès d'enfants et d'adolescents sourds. Les témoignages sont ici livrés dans leur intégralité. Au fur et à mesure de l'avancement de mes travaux j'ai vu que si mon propos était de remettre en cause certaines

⁸⁴ *Ibid.*, page 96.

idées reçues, celles-ci avaient comme on dit la « *vie dure* » et ce, que l'on soit sourd ou entendant. Je prendrai comme exemple la musique, souvent définie comme étant « *un produit culturel de l'homme ou un produit de l'homme culturel*⁸⁵. » Au début, quand j'ai évoqué la musique comme élément possible d'intégration, j'ai obtenu comme réponse que cela était « *contre nature* ». J'ai été grandement surpris par ce genre de propos car cela pose la question de la normalité et bien au-delà de celle de « *la nature de l'homme* » .

Pourquoi quelqu'un de différent n'aurait-il pas accès à un mode de communication malgré tout ouvert à tous ?

La musique se doit-elle de n'être comprise et entendue que par un certain nombre de privilégiés ?

N'est-ce pas dans l'éducation, pris dans son sens le plus large, que se forment certaines idées et pensées ?

Mais qu'est-ce que l'éducation ?

⁸⁵ BLACKING John, « *Le sens musical* », Paris, Editions de minuit, collection « *le sens commun* », édition de 1993, 1^{ère} édition 1973.

Deuxième partie
Différence.

1. L'ÉDUCATION DES SOURDS, 1^{er} VOLET.

Avertissement.

Dans les pages qui suivent je vais essayer de montrer qu'en ce qui concerne la surdité, l'éducation est avant tout textes, législations, organisations, préconisations, méthodes, la liste n'est pas exhaustive. Et que dans ce domaine les sourds n'ont pas réellement le droit à la pensée, à la parole. Nous verrons que ces textes sont imposants, que leur application semble parfois s'éloigner de la réalité de la surdité. Les méthodes, quelquefois « surprenantes », semblent s'organiser autour d'un « savoir faire » qui relève d'une inéluctable forme de secret. Mais ce « secret » va épisodiquement concerner la vie de l'enfant (lié à son anamnèse).

Comme pour la « définition légale de la surdité », que nous avons étudiée précédemment, la personne sourde semble ne plus être considérée comme étant un acteur actif de sa réalité, de son éducation. Elle correspond à des critères prédéfinis, pensés par des entendant ... pour des sourds ?

Contexte Législatif.

Comme nous pourrions le constater, en ce qui concerne la surdité, autant de textes que d'idées reçues ont essayés de la régir⁸⁶. Définitions, textes de loi, semblent n'avoir pour vocation que d'essayer de faire oublier que la surdité pose avant tout la problématique d'une certaine réalité ? Celle de ce phénomène complexe qu'est la communication et des codes qu'elle emploie ? Comme nous allons pouvoir l'étudier, les textes de loi concernant la surdité sont nombreux. Il me semble que cette pluralité de textes spécifie bien à quel point la surdité pose question(s). Les réponses à ces questions ne semblent pas aussi simples. Si nous considérons la surdité comme étant avant tout le handicap de la communication, les données interprétatives ne peuvent se limiter à une seule et unique conclusion. Ce qui revient à poser la question de ce qu'est effectivement la surdité. S'il s'agit d'une déficience auditive *stricto sensu*, elle ne peut être comprise comme étant un « handicap relationnel », c'est à dire celle-là même qui revendique une identité et une culture. Si, au contraire, la surdité est comprise comme étant une minorité linguistique, il me semble que ses revendications relèvent effectivement d'une reconnaissance qui va au-delà de la « déficience » telle qu'elle pourrait

⁸⁶ D'autres synonymes pourraient tout aussi bien convenir : diriger, gouverner, gérer, voire même régenter. Ce qui soulignerait ce désir de « faire oublier la surdité » comme étant « l'handicap de la communication ».

être reconnue comme handicap, c'est à dire comme étant une incapacité, une invalidité, une mutilation, une infirmité ou encore une débilite⁸⁷. Pour réglementer ces différentes « notions », différents textes sont apparus.

1.1. La réglementation en vigueur.

Depuis plus de 30 ans, deux textes adoptés le 30 juin 1975 ont marqué le frontispice de la structuration du secteur social et médico-social. Il s'agit de la loi numéro 75-534, plus connue sous le nom de « *loi d'orientation en faveur des personnes handicapées* », et la loi numéro 75-535 relative aux institutions sociales et médico-sociales. Ces textes ont été revus en janvier 2002 (loi numéro 2002-2, du 2 janvier) et en 2005, (loi numéro 2005-102 du 11 janvier 2005).

Voyons en détail ce que proposent ces lois. Il convient de noter que la loi du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale place les instituts nationaux dans le champ des établissements et services sociaux et médico-sociaux. Son principal apport est de reconnaître les droits de l'usager et de sa famille dans les dispositifs d'intervention des instituts. Ce qui a comme effet immédiat l'obligation de chaque personnel de s'interroger sur ses pratiques et de proposer des protocoles d'intervention adaptés et évaluables tant intra qu'extra-muros, et avec ou sans partenariat. De nouveaux outils prévus par la loi vont ainsi voir le jour et ce afin de garantir l'exercice effectif de ces droits. Il s'agit du livret d'accueil, de la charte des droits et libertés de la personne accueillie, du conseil et de la vie sociale, du règlement de fonctionnement, des sanctions et des contrats de séjour. Toutefois il ne faut pas oublier que cette loi met aussi l'accent sur la question de l'évaluation des activités et la qualité des prestations rendues.

La loi du 11 février 2005 relative à l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, a pour objectif de garantir *à toute personne handicapée l'accès aux droits fondamentaux reconnus à tous les citoyens ainsi que le plein exercice de sa citoyenneté*. Le but évident est de rendre effective la totale participation à la vie sociale des personnes handicapées *en favorisant leur accès au droit commun tout en leur*

⁸⁷ En ce qui concerne la surdité, les sourds ont été souvent considérés comme étant ces fameux « idiots du village », qui avaient malgré tout une fonction sociale bien définie dans la vie des villages français, au cours des 19^{ème} et 20^{ème} siècles.

apportant une réponse adaptée à leurs besoins spécifiques sous la forme d'une compensation individualisée.

Les axes abordés sont : la compensation des conséquences du handicap, l'accessibilité du cadre bâti et des transports, la maison départementale des personnes handicapées (M.D.P.H.), les ressources des personnes handicapées, la scolarité et l'emploi. La Maison Départementale des Personnes Handicapées remplace les CDES (*Commissions départementales de l'éducation spéciale*) et les COTOREP (*Commissions techniques d'orientation et de reclassement professionnel*). Elle a pour mission d'informer, d'accompagner et de conseiller les personnes handicapées et leur famille principalement dans la mise en œuvre des décisions les concernant.

Pour la scolarité, et dans le prolongement de la loi d'orientation de 1975 et de la loi relative à l'éducation de 1989, cette nouvelle loi redéfinit le cadre de l'obligation scolaire des enfants et adolescents handicapés en consacrant le principe de leur scolarisation en milieu ordinaire et le devoir de l'Éducation Nationale de leur assurer une formation scolaire, professionnelle ou supérieure.

Ainsi, tout enfant ou adolescent présentant un handicap comme la surdité est-il inscrit de droit dans l'école ou dans l'un des établissements proches de son domicile, celui-ci devenant son établissement de référence. En outre, chaque élève handicapé doit se voir proposer un parcours de formation adapté qui fait l'objet d'un projet personnalisé de scolarisation, favorisant chaque fois que possible, la formation en milieu ordinaire. Les familles sont étroitement associées à l'ensemble du processus de décision concernant leur enfant.

Cette loi organise également l'accueil des jeunes handicapés dans les établissements d'enseignement supérieur et prévoit de fait la possibilité pour les étudiants handicapés de bénéficier de l'aide d'un assistant d'éducation.

Pour les jeunes sourds, la loi prévoit dans leur parcours scolaire la liberté de choix⁸⁸ entre une communication bilingue, langue des signes et langue française, et une communication en langue française. Il faut bien sûr comprendre une communication de type oral. Il a été ajouté que *la langue des signes étant reconnue comme une langue à part entière, tout jeune concerné doit pouvoir recevoir un enseignement de la Langue des Signes Française. La Langue des Signes Française peut être choisie comme épreuve optionnelle aux examens et concours.*

⁸⁸ Cette disposition existait déjà depuis 1991. L'article 33 de la loi du 18 janvier 1991 était ainsi libellé : « - Dans l'éducation des jeunes sourds, la liberté de choix entre une communication bilingue - langue des signes et français - et une communication orale est de droit. »

Notons toutefois qu'il est stipulé que le jeune peut recevoir un enseignement « de » et non « en » Langue des Signes Française.

1.1.1. La liberté de choix.

Comme le détermine la loi, l'enfant est donc *libre de choisir entre une communication bilingue (LSF et langue française) et une communication en langue française*. Nous ne pouvons que constater l'absence d'une possibilité de choisir une communication essentiellement gestuelle. Cette dernière éventualité supposerait qu'au sein d'une école ordinaire, il y aurait une classe, par exemple, dans laquelle seuls des enfants utilisant la langue des signes comme moyen privilégié de communication (ce qui viendrait à contrario de cette démarche de bilinguisme). Si une telle classe se formait, ne risquerait-elle pas d'être rapidement appelée la classe des « signants » ou autre appellation ? Cela n'entraînerait-il pas encore plus de stigmatisation ? En outre cette classe ne serait pas obligatoirement composée d'enfants sourds. En effet, prenons l'exemple d'un enfant entendant dont les deux parents sont sourds et n'utilisent que la langue des signes. L'enfant issu de ce contexte familial n'utilise chez lui que la langue des signes pour pouvoir communiquer. Langue qui devient de fait sa langue maternelle. Ne serait-il pas plus « naturel » qu'il puisse suivre un enseignement dans sa langue « maternelle » ? Lorsque j'ai proposé cette réflexion à des personnes sourdes n'utilisant que la langue des signes, leur réponse fut inévitablement positive. Leurs yeux reflétaient un plaisir immense. Cela amènerait à repenser la surdité, la reconnaître comme étant une « minorité linguistique ». La notion de handicap, ou de déficience, ne serait alors plus mise en exergue. Comme je viens de le souligner, cela conduirait effectivement à repenser la surdité, c'est à dire à ne plus la définir comme étant une différence « physiologique ». Ce qui ne manquerait pas de remettre en cause le port de prothèses auditives. Nous ne pouvons qu'imaginer le tollé que cela soulèverait auprès des audioprothésistes et sans doute auprès de certains médecins. La surdité deviendrait alors non plus une « anormalité » mais pourrait peut-être être comprise comme étant une manifestation de la « normalité ». Dans cette éventualité, l'hypothétique tollé s'élargirait bien au-delà du cercle médical et para-médical. Il s'étendrait à celui des pédagogues et des éducateurs. Cette représentation de la surdité comme étant une manifestation de la normalité trouve son origine

dans le discours de l'abbé de l'Épée⁸⁹, en opposition aux présupposés de l'époque. Un grand nombre de pédagogues, comme Heinicke⁹⁰, considéraient que les sourds étaient anormaux et que la normalité résidait dans la parole vocale⁹¹. Le fait même de pouvoir parler vocalement définissait la frontière entre normalité et anormalité, d'où l'opposition entre « gestualistes » et « oralistes » dans les préconisations pour l'éducation des sourds. La méthode oraliste continue de faire des émules dans le domaine de l'éducation spécialisée. Mais revenons à l'exemple que j'ai proposé concernant l'enfant entendant qui effectuerait une partie de sa scolarité en langue des signes. S'il ne suivait son éducation qu'en LSF, ne serait-il pas à un certain moment pénalisé par rapport à une éducation en langue française ? cela signifierait que l'enseignement en LSF pourrait être de moins bonne qualité ? Ce n'est pas en rapport de pénalisation et/ou de qualité qu'il faut réfléchir à cette situation mais plutôt en terme de logique de communication. En effet cet enfant, s'il suit un enseignement en français oral et écrit (qui correspond à sa réalité d'entendant), et qu'il communique avec ses parents en langue des signes, (langue enseignée par ses parents), et qu'enfin il puisse penser indifféremment en LSF et en langue française, pourrait être considéré comme bilingue. C'est peut-être ici que le terme de bilinguisme trouverait tout son sens. Nous devinons que les questions suscitées par cette notion de bilinguisme ouvrent un très large débat. L'élément de réponse à cette question du bilinguisme que je viens de proposer, suppose un travail considérable de la part de l'enfant. Penser, réfléchir et s'exprimer en deux langues différentes nécessite une concentration de tous les instants, surtout en ce qui concerne la LSF. Les gestes ne se suffisent pas à eux-mêmes ; il faut, comme nous le savons maintenant, tenir compte de l'attitude corporelle dans sa globalité (corps, visage). Enfin pour considérer qu'une éducation est réellement une éducation bilingue, il faut, à mon sens, imaginer que certains cours puissent être dispensés dans une des deux langues. À titre d'exemple, imaginons les cours de mathématiques dispensés uniquement en LSF et dans la même classe, les cours d'histoire en langue française, avec support de l'écrit. Ce qui supposerait que le professeur soit lui-même bilingue, ou qu'il intervienne avec la présence d'un interprète. La présence d'un interprète laisse supposer que nous ne nous trouvons pas réellement dans une situation de bilinguisme, puisqu'il est fait appel à une tierce personne pour traduire les différents cours. Pour essayer de répondre plus précisément à

⁸⁹ Charles Michel, dit « l'abbé de l'Épée », 1712-1789, reconnu comme étant le « premier instituteur gratuit des sourds » aussi bien par les entendants que par les sourds. Il les considérait comme normaux et c'est pour cette raison qu'il prônait la méthode gestualiste pour enseigner aux sourds.

⁹⁰ Heinicke Samuel, 1719-1790. Il fut le fondateur de la première institution de sourds-muets, à Leipzig, en 1778.

⁹¹ Je reviendrai sur ces personnages dans les pages suivantes et en annexes.

toutes ces interrogations, j'ai demandé à une professionnelle de l'éducation, elle-même sourde, ce qu'elle pensait de cette idée de bilinguisme et de classe bilingue :

« Par rapport à la classe bilingue, à ce que j'ai comme expérience, quand tu as des enfants sourds et de parents sourds, tu as un avantage. C'est un avantage pour eux parce que les enfants ont une langue naturelle : la langue maternelle, c'est la langue des signes. Donc, le fait d'aller à l'école, en classe où ils peuvent pratiquer, où ils peuvent communiquer avec des professionnels en langue des signes, ça continue au niveau de l'épanouissement de l'enfant, dans le langage de l'enfant. Ça continue aussi au niveau du vocabulaire. Ça fait que l'enfant est comme les entendant, il est largement épanoui. Il n'a pas de retard, en classe bilingue. Pour des enfants sourds issus de parents sourds, il y a une continuité dans la langue et dans l'évolution de l'enfant. On voit qu'il n'y a pas de retard de l'enfant au niveau de tout ce qui est général, c'est très bien. Pour les parents entendants d'enfants sourds, là, si les parents pratiquent la langue des signes et qu'ils veulent que leurs enfants continuent la langue des signes, là, la classe bilingue c'est un avantage aussi. Mais si tu veux, c'est quand même assez récent comme mise en place la classe bilingue. C'est récent parce qu'il y en a une à Bordeaux [Gradignan], dans d'autres régions, dans d'autres villes, il n'y a pas forcément ce système de classe bilingue.

C'est l'INJS [Institution Nationale des Jeunes Sourds] qui a organisé à Gradignan la classe bilingue. Il n'y en a pas ailleurs. Enfin si, il y en a une à Toulouse [Ramonville]. Sinon à Paris, depuis septembre 2007, on a créé une classe bilingue à Massy dans le 91.

Ce sont les parents qui ont demandé à ouvrir une classe. Ce sont les parents qui ont créé cette classe, parce qu'à Toulouse et à Massy, ce sont les parents et c'est l'Éducation Nationale qui la met en place, avec des professionnels sourds. Les professionnels sourds sont embauchés par l'Éducation Nationale. Ce sont les parents qui ont passé une convention avec l'Inspection Académique et avec l'Éducation Nationale ».

Dans cette partie de son témoignage, Clotilde met en exergue l'importance de la langue des signes. Cette langue, « langue maternelle » des enfants sourds, est donc la condition *sine qua non* pour l'apprentissage et le développement général de l'enfant. Et même pour la réussite scolaire, en classe bilingue. Que l'enfant soit issu de parents sourds ou de parents entendants, c'est égal, à condition que ces derniers optent pour l'utilisation de la langue des signes comme moyen de communication privilégié. Clotilde nous informe aussi que ce sont toujours les parents et des professionnels sourds qui sont à l'origine de la mise place de ces classes

bilingues, surtout à Massy et à Ramonville. Lorsque je lui demande qui sont ces professionnels sourds Clotilde me répond :

Ça peut être un éducateur, ça peut être quelqu'un d'externe, ça peut être un professeur. Il faut qu'ils soient sourds et qu'ils maîtrisent complètement la LSF, ah oui complètement.

On peut avoir aussi des professionnels entendants qui savent signer, qui peuvent faire travailler les enfants, mais le problème si tu veux, c'est le choix des parents. Ils préfèrent que ce soit des professionnels sourds. C'est le choix des parents, tu ne peux pas t'opposer non plus !

Pour la classe bilingue, le choix des parents, c'est qu'il n'y ait que des professionnels sourds en classe. C'est par rapport au langage.

- *Alors que faut-il comprendre lorsque l'on parle de bilinguisme et de classe bilingue ?*
- *À Toulouse et à Bordeaux, bilingue veut ça veut dire le français écrit et la LSF, à Massy, je ne sais pas. En tous cas cela ne veut pas dire langue des signes et oral, parce que la langue des signes, c'est la langue maternelle chez les enfants et la deuxième langue, c'est le français écrit, parce que la syntaxe n'est pas la même. Il y a d'autres structures en France où on a créé une classe bilingue ; pour eux, c'est l'oralisme et la langue des signes, et je ne sais pas comment ça fonctionne. Par exemple, à Poitiers, une classe bilingue c'est : tu as des enfants sourds qui sont intégrés avec des enfants entendants dans une classe, on met un interprète plus le professeur entendant qui a sa classe. C'est ça le bilinguisme pour eux. C'est mettre un interprète parce que le professeur est entendant, oralise et parle normalement. C'est la première langue, et la LSF c'est la deuxième langue pour eux. C'est ça le bilinguisme à Poitiers, la politique c'est oral et LSF. Chez un enfant sourd, sa première langue c'est la langue des signes, après, quand il va entrer à l'école, qu'est-ce qu'il apprend ? L'oral, mais en fait ce qu'il apprend, c'est le français : 1, 2, 3, papa, maman...c'est le français écrit parce qu'il apprend déjà l'écriture, à lire et à écrire. C'est le français écrit, c'est sa deuxième langue, parce qu'il y a des enfants sourds qui ne peuvent pas oraliser. Donc l'oral, pour certains ça ne sera pas forcément possible, pour d'autres oui, ça dépend comment les parents le voient ».*

Dans cette deuxième partie de son témoignage, Clotilde spécifie clairement qu'une éducation bilingue ne peut se concevoir qu'en présence de professionnels sourds. C'est à dire des personnes qui « maîtrisent la LSF », décision entérinée par « le choix des parents » auquel nous ne pouvons nous « opposer ». Ce choix correspond au langage.

Cette situation suppose que les professionnels sourds maîtrisent non seulement la LSF mais aussi le français écrit afin de traduire les différents manuels scolaires. Ce qui est tout à fait envisageable mais demande un travail de préparation très important et très précis, comme tout travail de traduction. Même si Clotilde affirme que c'est le choix des parents, sourds ou entendants, ce qu'elle défend avant tout c'est la reconnaissance de la Langue des Signes comme langue de transmission du savoir commun et comme facteur essentiel de l'épanouissement affectif et scolaire de l'enfant sourd, quelle que soit sa famille. Nous pouvons percevoir aussi son « aversion » quant à l'utilisation systématique de l'oral dans l'apprentissage scolaire de l'enfant sourd : *« Il y a d'autres structures en France où on a créé une classe bilingue, pour eux, c'est l'oralisme et la langue des signes, et je ne sais pas comment ça fonctionne »*. Pourtant, la suite immédiate de son discours donne l'exemple d'une classe bilingue où l'oral et la LSF sont considérés comme étant du bilinguisme. Clotilde nous explique que dans cette classe, enfants sourds et enfants entendants se côtoient, l'interprète est « mis » en complément du professeur entendant, pour permettre aux enfants sourds de pouvoir suivre le cours. Ce que nous pouvons noter, c'est l'emploi du verbe mettre, compris dans sa forme de verbe transitif, c'est à dire comme étant posé, placé. Dans l'intonation que Clotilde a utilisée, j'ai ressenti une exaspération qui me semble être confirmée par la fin de son discours : *« C'est ça le bilinguisme pour eux. C'est mettre un interprète parce que le professeur est entendant, oralise et parle normalement, c'est la première langue et la LSF est la deuxième langue pour eux. C'est ça le bilinguisme à Poitiers, la politique, c'est oral et LSF »*.

Ce que Clotilde réfute, c'est l'idée que la LSF ne soit pas effectivement reconnue comme étant la première langue que tout enfant sourd devrait appréhender comme étant sa « première langue », celle qui sera la langue d'expression de la communauté sourde, celle qui affirmera que les sourds ne sont pas des êtres anormaux mais des personnes différentes parce qu'elles utilisent une langue différente. Le pourquoi de cette revendication, réside dans le fait qu' « il y a des enfants sourds qui ne peuvent oraliser. Donc l'oral, pour certains, ça ne sera pas forcément possible » même si « pour d'autres, oui » et que tout cela réside dans « comment les parents le voient ».

Le discours de Clotilde me renvoie à un article publié par l'Association Nationale de Parents d'Enfants Sourds (ANPES, que l'on peut retrouver sur le site officiel, anpes.free.fr) qui définit la langue de signes comme étant « une langue et non une technique de communication et encore moins le moyen de faire accepter, en l'utilisant à certains moments, une situation générale de non-communication ».

C'est une langue vivante et donc rattachée à une communauté qui pratique cette langue, à une culture dont cette langue est le principal support.

Une des caractéristiques de l'approche bilingue est la reconnaissance de cette communauté et la volonté des parents que le jeune sourd puisse être réellement membre de cette communauté, sans rien perdre de leur rôle ni de leur place de parents.

Depuis son congrès de 1998, la Fédération Nationale des Sourds de France a proposé le terme de « langue sourde » au lieu de « langue des signes ». Ces deux termes seront désignés par le sigle LS, par la suite.

En ce qui concerne le bilinguisme l'ANPES précise qu' « il s'agit de la maîtrise et de la pratique de deux langues, de leurs structures linguistiques et de la culture qui leur est associée. Cette maîtrise est une des conditions du développement et de l'intégration réussie du jeune sourd dans la société.

Il faut d'abord rappeler que les situations bilingues sont très répandues chez les entendants et qu'elles sont considérées comme des sources d'enrichissement sur le plan linguistique, culturel et bien sûr social.

Les deux langues n'ont pas le même rôle ni le même statut.

La LS est la langue naturelle de l'enfant sourd, celle qu'il doit pouvoir acquérir inconsciemment de la manière la plus naturelle possible, la langue des échanges spontanés, du plaisir, langue de structuration de la pensée et d'acquisition de la culture. Ceci est possible, même si les parents sont entendants. Il suffit qu'un certain nombre de conditions soient respectées. Celles-ci sont rarement remplies actuellement. Un des objectifs de l'ANPES est d'agir pour que des parents aient accès rapidement à la LS et pour que leurs enfants bénéficient de l'environnement permettant de l'acquérir dans de bonnes conditions.

Le français est la langue de la communauté nationale majoritaire. C'est aussi un outil précieux de développement culturel, d'accès à de nouvelles connaissances, de mémorisation et d'expression.

Dans l'éducation et dans la scolarité, le bilinguisme est un objectif qui devient progressivement une réalité. Il est évident que l'acquisition des deux langues ne se fera pas au même rythme. De plus leur maîtrise n'atteindra sans doute pas le même niveau. Affirmer cela n'est en aucun cas la marque d'un manque d'ambition, mais une position réaliste et honnête.

Les parents doivent réfléchir sur l'adéquation entre maîtrise et usage du français : quels objectifs de maîtrise du français, pour quoi faire ? Le français n'étant pas acquis naturellement, mais enseigné et appris via la lecture, sa maîtrise ne suit pas le même

déroulement que pour les jeunes entendants. Dans ces conditions, jusqu'où peut-on accepter qu'il joue, dans la scolarité et dans la vie sociale des jeunes sourds, le même rôle que dans celle des entendants?

Enfin rappelons qu'il ne faut pas confondre maîtrise d'une langue et modalités d'utilisation de cette langue : la modalité orale n'est pas adaptée aux sourds, ni en réception (lecture labiale), ni en émission.

Afin d'éviter toute ambiguïté, on parlera d'éducation biculturelle, pour désigner une éducation qui vise à rendre l'enfant sourd bilingue et intégré dans la société. Dans le cadre scolaire, plutôt que de parler de bilinguisme, on parlera d'enseignement en langue des signes et en français, pour indiquer que la langue des signes est la langue de communication et des échanges dans la classe et que le français est également présent (au tableau, dans la prise de notes, dans les documents : outil pédagogique et composante du développement culturel. De plus, les matières « langue française » et « langue des signes » sont également enseignées ».

Nous retrouvons dans ce dernier témoignage, l'essentiel du discours de Clotilde en ce qui concerne le français oral et les fondements de la langue des signes. C'est « *la langue naturelle de l'enfant sourd* » celle qui doit permettre à l'enfant sourd de pouvoir s'épanouir comme n'importe quel autre enfant (entendant). Il s'agit de considérer l'enfant sourd comme étant un enfant normal, dont le mode de communication (la langue) diffère mais n'empêche en aucune manière la communication, de comprendre et de se faire comprendre. L'idée de bilinguisme ayant alors pour vocation de proposer et favoriser une meilleure *intégration dans la société* de l'enfant sourd. L'enfant bilingue sera ainsi mieux préparé à affronter le monde extérieur, parce qu'il aura développé une certaine autonomie linguistique, à condition que la langue des signes soit considérée comme étant effectivement sa langue maternelle et le français écrit (bien que dans certaines situations spécifiques, il puisse être écrit et oral) comme étant la deuxième langue. Comme le précisent les deux témoignages, tout cela dépend de la volonté des parents entendants. C'est en réalité de la reconnaissance de la surdité qu'il s'agit et au delà, de la notion de handicap et de différence. Clotilde le spécifie à de nombreuses reprises dans son discours « *cela dépend du choix des parents* », ce qui signifie quand les parents reconnaîtront et accepteront la surdité de leur enfant. De cette reconnaissance, le choix linguistique ne sera plus difficile à effectuer, parce qu'il n'aura plus pour vocation de nier ou de minimiser la situation d'handicap, de différence de l'enfant. Enfin lorsque la communication entre enfant et parents sera effective, c'est à dire lorsque le dialogue sera installé et que, par conséquent, communiquer ne représentera plus un « handicap » ni pour l'enfant ni pour les parents, bien des choses changeront. En effet, il me semble que dès cette

reconnaissance concrétisée, l'enfant ne sera plus perçu comme un être différent, handicapé. De nombreuses discussions avec des parents d'enfants sourds me permettent de proposer cette affirmation. Dès lors, la surdité ne serait plus considérée comme étant un handicap en tant que tel mais plutôt comme étant « le handicap de la communication ». Une fois cette situation dépassée, la notion de handicap disparaît d'elle-même. Si cela s'avère possible dans le cercle familial (proche ou étendu) et dans le circuit professionnel spécialisé, ce n'est, de toute évidence, pas encore possible dans la pensée commune. Il faudrait que la rumeur publique étouffe les idées reçues et que tout un chacun apprenne la langue des signes. Cela n'est sans doute qu'utopie mais, en tout état de cause, ne représente pas, à mon sens, la réalité de la réalité, c'est à dire celle qui se traduit par la non-reconnaissance de la différence. Lorsque l'on s'accordera à ne plus montrer du doigt et stigmatiser la différence comme étant une anomalie mais au contraire, ainsi que je l'ai déjà noté dans les pages précédentes, comme étant une manifestation de la normalité, peut-être que les mentalités changeront, et que l'éducation des enfants sourds pourra être pensée autrement qu'en termes de difficultés, problèmes et autres appréhensions.

Lorsque j'évoque avec Clotilde, les perspectives d'avenir de l'éducation des sourds, voici ce qu'elle me répond :

« C'est difficile, hein !...Il y a beaucoup de questions. Parce que moi personnellement, je suis pour les classes bilingues, pour les enfants sourds de parents sourds, oui. S'il y a des parents entendants qui pratiquent la langue des signes et qui veulent que leur enfant soit bien dans sa peau et qui lui proposent la langue des signes, pourquoi pas aller en classe bilingue, pour pouvoir, au niveau scolaire, poursuivre sa scolarité normalement en langue des signes. Ce sera plus facile pour lui. Parce que pour moi, personnellement, un enfant sourd, si on commence par la langue des signes au tout début, il aura moins de retard au niveau du langage, le français ? Au niveau du langage, après lorsqu'il entre à l'école maternelle et au CP, il va forcément apprendre l'oral, la lecture : Le, La, Ma, Ta, les prononciations. Il sera obligé d'apprendre au travers de la lecture, l'oral. Il sera obligé. Parce que si la plupart des parents demandent à signer, ils demandent tout de même à ce que leur enfant soit pris en charge par une orthophoniste à l'extérieur de l'école. Ils poursuivent l'oral en orthophonie à l'extérieur. C'est le choix des parents et moi je suis persuadée que les enfants sont obligés d'apprendre l'oral en allant à l'école, donc forcément ils auront les deux si tu veux et moi, je sais que, par expérience, j'ai eu des échos et ça confirme que les enfants qui ont commencé en LSF dès la maternelle, ils sont arrivés maintenant à Toulouse, il y en a qui ont sauté la

classe et pour qui le collège et le lycée, en LSF, ils ont aucun problème de langage. Ils ont poursuivis leur scolarité en langue des signes avec aucune difficulté, parce qu'ils ont appris la langue des signes très tôt. Les parents leurs ont donné le bain de langage très tôt. Ça fait que les enfants ont suivi leur scolarité normalement, ça c'est vrai. Mais dans de bonnes situations des familles, comment ils encouragent leurs enfants, comment l'enfant évolue aussi, ça dépend ».

Dans cette partie de son témoignage, Clotilde a légèrement durci le ton et se positionne plus en personne (moi, personnellement, je). Elle se détermine en faveur de la classe bilingue (*je suis pour les classes bilingues*) mais principalement pour les enfants sourds issus de parents sourds. Clotilde affirme ainsi son appartenance à la communauté sourde et aux revendications inhérentes à celle-ci, principalement au niveau de la langue. À deux reprises, Clotilde n'utilise plus le terme de langue des signes mais celui de LSF, comme pour bien spécifier d'une part que c'est grâce à la LSF que les enfants ont réussi leur parcours scolaire et d'autre part que dans le sigle LSF nous retrouvons le terme de Langue Française. Langue qui est certes signée, mais bien française, ce qui signifie que l'oralisme apparaît comme une « oppression » de la communauté entendante (idée récurrente pour de nombreux sourds, pour qui « *ceux qui entendent ne respectent pas les sourds et ne reconnaissent pas leur mode de communication* », comme me l'ont confirmé certains de mes témoins). Clotilde le précise bien :

« Il sera obligé d'apprendre au travers de la lecture, l'oral. Il sera obligé. Parce que si la plupart des parents demandent à signer, ils demandent tout de même à ce que leur enfant soit pris en charge par une orthophoniste à l'extérieur de l'école. Ils poursuivent l'oral en orthophonie à l'extérieur. C'est le choix des parents et moi je suis persuadée que les enfants sont obligés d'apprendre l'oral en allant à l'école. ».

Par ces remarques, Clotilde confirme que de nombreux enfants sourds issus de parents entendants, malgré les efforts de ces derniers pour s'orienter vers la langue des signes, n'oublient pas que l'oralisme reste être l'une de leurs principales préoccupations en matière d'intégration scolaire.

Pour Clotilde, suivre une scolarité normale, c'est être plongé très tôt dans le « bain » du langage et qu'en l'occurrence, ce langage n'est autre que la Langue des Signes Française. La normalité, à ce niveau, c'est de pouvoir s'exprimer et apprendre dans sa langue naturelle et que cela réside dans le seul choix des parents, « *Mais dans de bonnes situations des familles, comment ils encouragent leurs enfants* ».

Nous venons de voir que l'enfant sourd signant n'est pas considéré comme étant un acteur actif dans son choix de langage pour son éducation. Dès son plus jeune âge, il semble subir la volonté de ses parents. Mais peut-on raisonnablement demander à un enfant en petite section de maternelle, s'il préfère une éducation à tendance oraliste, gestuelle ou bilingue ? La réponse me semble évidente. La réelle liberté de choix consisterait sans doute à offrir à l'enfant une place effective dans l'école ordinaire en respectant le mode de communication avec lequel il arrive. C'est à dire de commencer l'éducation de l'enfant avec ce que lui propose comme moyen de communication et non pas avec celui qu'on lui impose au nom de l'intégration. Cela suppose la mise en place de moyens importants. L'adulte devrait être lui-même bilingue, ce qui pose un problème de formation. Dans le cas où l'enseignant n'est pas bilingue, faire alors appel à des professionnels spécialisés. C'est la solution qui est actuellement privilégiée, mais cela augmente d'autant les adultes présents dans la classe (jusqu'à quatre parfois, en comptant l'instituteur, l'agent territorial spécialisé d'école maternelle⁹², un stagiaire et un professionnel spécialisé dans la surdité). Ce nombre de personnes adultes présentes dans la classe ne représente t-il pas un risque supplémentaire qui pourrait provoquer un certain désinvestissement de l'enfant ? La présence d'un professionnel de la surdité en classe ordinaire ne stigmatise t-elle pas encore plus la surdité ?

Ce sont là les questions qui préoccupent tous les acteurs participant à l'éducation de l'enfant et à l'intégration en milieu ordinaire. Supposons que le professeur ou l'éducateur spécialisé soient remplacés par un interprète, quels avantages l'enfant pourrait-il en tirer ? La réponse, ou du moins un élément de réponse, nous est fourni toujours par Clotilde :

« Au niveau de l'interprète, on n'a pas assez d'interprètes. On ne peut pas mettre un interprète à chaque enfant sourd, dans chaque classe : ça coûte trop cher. Si tu as, par exemple, une classe, tu mets une classe d'entendants avec deux ou trois ou quatre enfants sourds et un interprète, OK ça peut marcher. Tu as le professeur qui donne les cours, l'interprète à côté qui traduit pour les enfants sourds, ça peut mais au niveau des moyens est-ce que c'est possible ou pas ? Et puis... »

Je n'ai jamais su ce que ce « Et puis » pouvait signifier précisément mais, je présume qu'il faisait référence à la faisabilité en termes de présence humaine. En effet, un interprète qui serait tout seul à intervenir en classe ne pourrait indubitablement pas traduire toute une

⁹² ATSEM, L'agent territorial spécialisé d'école maternelle (ATSEM) est un intervenant qualifié de catégorie C d'une collectivité territoriale, recruté sur concours et titulaire du CAP petite enfance. Il assiste le personnel enseignant pour la réception, l'animation et l'hygiène des très jeunes enfants. Il prépare et met en état de propreté les locaux et le matériel servant directement à ces enfants. Il participe à la communauté éducative. L'ATSEM est placé sous l'autorité hiérarchique du directeur de l'école pendant le temps scolaire et sous celle du maire en dehors du temps scolaire.

journee de classe. Il faudrait qu'ils soient au moins deux, pour pouvoir se relayer, ce qui surmultiplierait le nombre d'intervenants et par voie de consequence, le coüt d'une telle presence. Ce « Et puis » laisserait donc supposer que la presence effective d'interpretes « à temps complet » relèverait du domaine de l'utopie. Les moyens mis en oeuvre pour favoriser l'integration individuelle seraient donc implicitement voués à l'echec, et ce avant même d'avoir été mis en place ? Il ne s'agirait que d'un effet placebo ? Effet placebo pour des raisons économiques ?

Il serait sans doute un peu trop réducteur de se contenter d'une réponse affirmative. Il me semble plus pertinent de considerer qu'aucune forme de generalisation ne puisse être admise comme exactitude. Prenons comme exemple un enfant sourd, oraliste, intégré individuellement et issu de parents entendants. Clotilde affirme de nouveau :

« Cela dépend du choix des parents. Tu ne peux pas obliger ni les parents ni l'enfant. S'il n'a pas envie d'apprendre la langue des signes, c'est son choix, mais on peut lui proposer le LPC (Langage parlé complété) par exemple. Le langage codé, c'est une possibilité pour l'enfant par rapport aux cours à l'école. S'il peut arriver à suivre. Parce que moi, personnellement, aller à l'école et lire sur les lèvres toute la journée, c'est très fatigant. Moi je sais que j'en ai souffert. Je pense que si l'enfant oralise toujours, s'il est malentendant, ça dépend de comment est la famille ? Ça dépend comment on va expliquer à l'enfant, s'ils veulent qu'il soit vraiment oraliste, s'ils veulent qu'il poursuive sa scolarité normalement. Moi je pense qu'un peu d'aide des professionnels comme toi, éducateur qui intervient pour discuter, pour aider, pour expliquer certaines choses, reprendre avec lui ce qu'il n'a pas compris ou qu'il te pose beaucoup de questions de sa vie privée par rapport à la surdité, que tu peux lui répondre, là oui. Et puis il y a un besoin, quand même, de voir à l'extérieur, qu'il n'est pas le seul sourd qui oralise, qu'il y en a d'autres, qu'il puisse échanger, organiser, comme un atelier⁹³, se retrouver entre eux pour se rassurer, surtout pour les parents aussi. Je ne suis pas contre, ni pour. Cela dépend du choix des parents. Il faut s'adapter mais la LSF ça pourrait aider aussi. Le problème, si tu veux, c'est que s'ils proposent à un jeune qui est au collège : voilà, tu sais, il y a la langue des signes qui existe, au niveau de son identité ça peut le perturber, parce qu'il va se dire : je suis sourd, malentendant, je suis oraliste, il y a des jeunes de mon âge qui sont sourds, qui ne parlent pas, qui signent, ils n'ont pas de

⁹³ Clotilde fait référence à la mise en place d'« ateliers du mercredi » dont le but est double. Le premier est de permettre la rencontre entre jeunes enfants sourds qui sont scolarisés en milieu ordinaire sur le département de la Gironde et qui ne se connaissent pas obligatoirement. Le deuxième est de permettre aux enfants, avec l'accord des parents, de pouvoir rencontrer les différents professionnels de l'équipe pluridisciplinaire, comme les psychologues, les psychomotriciens, l'infirmière ou l'assistante sociale, sans que ces rencontres soient imputées au temps scolaire.

problèmes...ça dépend, si tu veux, au cas par cas mais au niveau de l'identité ça peut perturber quand même ».

Cette fois-ci, Clotilde fait part de sa propre expérience et de la souffrance qu'elle a vécue en adoptant la méthode oraliste. Lire sur les lèvres à longueur de journée, relève, en quelque sorte, de l'exploit. Cela demande une concentration particulièrement intense, pour ne pas perdre le « fil » de la communication. Encore faut-il se méfier des éventuels contre-sens liés à la similitude de la prononciation de mots, comme par exemple *chemin* et *demain*, qui proposent la même configuration physique de la bouche. Nous comprenons donc l'importance de la concentration dans cet exercice délicat qu'est la lecture labiale. Les contre-sens peuvent être nombreux et, par voie de conséquence, induire une incompréhension mutuelle qui risque d'amener à une rupture de communication. Mais pour Clotilde, tout dépend du choix linguistique opéré par les parents, et le seul choix possible, du moins dans une première étape, c'est la LSF, *langue maternelle de tout enfant sourd*. C'est, selon elle, le seul choix qui puisse permettre à l'enfant sourd une réelle intégration en milieu ordinaire « *s'ils veulent qu'il poursuive sa scolarité normalement* ». Les professionnels, « *comme [moi]* » n'ont alors qu'un rôle de soutien, d'accompagnement, de présence effective, d'interlocuteur plus ou moins privilégié, de confident mais aussi d'acteur essentiel dans le développement psychoaffectif et éducatif de l'enfant. Ce n'est sans doute pas là un rôle mineur mais il faut se garder de toute forme d'arrogance⁹⁴. En matière d'éducation spécialisée, nous nous devons de faire preuve d'humilité. Comme le précise Clotilde, le jeune enfant sourd a besoin de savoir qu'il n'est pas isolé, qu'il n'est pas le seul dans cette situation de « surdité », qu'il n'est pas « anormal ». Quoi qu'il en soit, les principaux acteurs d'une intégration effective, ce sont, pour Clotilde, les parents qui, une fois « rassurés » sur les capacités de leur enfant sourd, pourront alors proposer à leur enfant une éducation bilingue, qui ne peut faire l'économie du passage obligatoire par l'apprentissage primordial de la langue des signes, de la LSF. Les parents ne peuvent cependant pas être les seuls acteurs de la mise en œuvre de cette éducation bilingue. En effet, tant l'apprentissage de la langue des signes que du français oral et/ou, écrit ne peut se faire sur un « simple désir ». Cet apprentissage, en ce qui concerne les différents professionnels, requiert des compétences avérées, alliant pédagogie et clairvoyance. C'est donc, pratiquement, au sein des différents établissements, institutions spécialisées et associations, que ces professionnels qualifiés se retrouvent.

⁹⁴ L'éducateur spécialisé n'est pas un substitut parental : il ne remplace pas les parents de l'enfant. Il travaille avec eux, pour le bien être de l'enfant. Ce travail ne peut être efficace que s'il est pensé et organisé de manière pluridisciplinaire.

Ce qui va tout naturellement nous intéresser maintenant, c'est la position adoptée par les établissements.

1.2. Les établissements.

Au niveau régional, la prise en charge de l'enfant sourd peut être comprise sous deux formes. Une scolarisation en milieu ordinaire ou bien en milieu spécialisé. La réalité, souvent plus complexe qu'un texte, montre qu'il existe parfois une certaine mixité de ces deux modes de prise en charge. L'internat éducatif en est sans doute le meilleur exemple mais il existe aussi des « *Ateliers du mercredi après-midi* », pris en charge par des éducateurs spécialisés, qui regroupent intra-muros des jeunes sourds qui suivent une scolarité en milieu ordinaire. Ces ateliers ont pour vocation de permettre à des enfants sourds, plus ou moins à l'écart, de pouvoir se rencontrer, échanger, appréhender la surdité comme n'étant pas un fait isolé, de savoir qu'enfants signants et oralistes peuvent communiquer et partager des moments conviviaux ensemble, et, par voie de conséquence, de ne pas se sentir reclus dans sa surdité, dans son « monde ». En outre, certains locaux de l'institution, comme le gymnase par exemple, sont mis à disposition des établissements de référence. Ce qui permet de part et d'autre d'appréhender un nouveau lieu. Si ces facilités ont pour but de permettre une meilleure intégration, elles n'en démontrent pas moins l'utilité d'une institution spécialisée. Parallèlement l'institution reconnaît et prend en compte le fait que le premier lieu de scolarisation des jeunes sourds est bien représenté par les établissements scolaires ordinaires, que la majorité des inscriptions s'effectue sur le mode double (par exemple, en septembre 2005, il n'y avait qu'une vingtaine d'élèves sur 140 qui était exclusivement « instruits » et scolarisés intra-muros) et enfin que la scolarisation en milieu ordinaire *se fait sous l'autorité des services départementaux de l'Éducation Nationale*. L'institution a pour objectif d'apporter une capacité professionnelle spécialisée que ne semble pas encore proposer l'Éducation Nationale.

Sur la Communauté Urbaine de Bordeaux, il existe plusieurs établissements qui ont pour mission la prise en charge des jeunes sourds. Tous ont constaté le fort développement des prises en charge en milieu ordinaire, ou peut-être serait-il plus juste de dire l'accompagnement en milieu ordinaire. En effet, il faut comprendre le terme de prise en charge comme un fonctionnement intra-muros : l'institution proposant son propre personnel, ses propres locaux, tous services confondus. L'institution se projette donc vers l'extérieur, ouvrant des *antennes*

dans d'autres villes de la région Aquitaine. C'est ainsi que va se mettre en place une démarche participative avec le Préfet de région et la DRASS d'Aquitaine, afin d'élaborer un schéma régional dont le but est de favoriser l'organisation adaptée aux besoins effectifs de la prise en charge des enfants et adolescents sourds. Le préambule en est l'état des lieux. Celui-ci propose les conclusions suivantes⁹⁵ :

D'une façon générale, la connaissance épidémiologique reste très partielle.

L'offre de prise en charge en Aquitaine est supérieure à la moyenne nationale (forte concentration sur la Gironde, plus de 80 % des places agréées de la région.

Les établissements se positionnent comme des prestataires de services.

La question de la concordance entre l'offre de formation professionnelle interne et les souhaits des jeunes en termes d'accessibilité à l'emploi correspond à l'une des principales préoccupations.

Les usagers expriment le besoin de pouvoir disposer d'établissements adaptés à recevoir les jeunes sourds présentant une déficience ou des troubles associés.

Le besoin d'un meilleur accompagnement des jeunes après leur prise en charge par les établissements est également fortement exprimé.

On constate un nombre important de sourds pris en charge par des établissements non spécialisés dans la surdité.

Le besoin d'un travail en réseau entre les différents établissements destinés aux jeunes sourds est également mis en avant.

Quant aux attentes des familles, on peut les résumer à travers les besoins suivants :

Pouvoir disposer de lieux de diagnostic et de conseil concernant les différentes options de prise en charge et de modes de communication.

Pourquoi apprendre les moyens de communication.

Participer plus largement aux choix pédagogiques.

Avoir une meilleure intégration des jeunes dans le milieu scolaire ordinaire.

Ce que nous pouvons constater d'ores et déjà, c'est que les parents veulent être partie prenante de l'avenir scolaire de leurs enfants. L'institution deviendrait en quelque sorte un lieu de formation, de diagnostic et de conseil. Ce qui correspond bien à l'idée du positionnement de « prestataire de services ». Mais la volonté des parents ne s'arrête pas à ce niveau puisqu'ils veulent participer, d'une manière plus concrète, aux choix pédagogiques proposés par

⁹⁵ D'après le Projet d'Établissement de l'Institution Nationale des Jeunes Sourds de Bordeaux/Gradignan pour la période 2005/2010, faisant suite au Conseil d'Administration de l'INJS, en date du 14 octobre 2005.

l'établissement et être sûr que celui-ci participe effectivement et efficacement à une meilleure intégration de leur enfant en milieu ordinaire.

Nous comprenons que si l'institution spécialisée n'est pas fondamentalement remise en cause, elle est interrogée sur sa légitimité d'un point de vue de choix pédagogiques et de formation professionnelle. L'institution consciente de cette demande, s'efforce de tout mettre en œuvre pour y répondre. Elle a ainsi créé un espace « d'orientation et de suivi professionnel » dans le but évident de proposer une orientation professionnelle plus en adéquation avec les possibilités et les désirs de chaque jeune. Ceci sous-entend que l'institution elle-même se remet en cause quant aux formations professionnelles qu'elle propose. Les différents établissements de la région sont donc amenés à proposer une spécificité individuelle qui permettra aux jeunes enfants sourds et à leurs parents de choisir, dans la mesure du possible, l'établissement d'accueil et c'est bien sûr par le biais du projet d'établissement que ce choix pourra s'effectuer. À n'en point douter, le troisième point de l'état des lieux, pour le schéma régional, montre clairement comment les établissements seront appréhendés par les familles dans le futur : en prestataires de services.

C'est sans doute le fonctionnement, l'organisation et l'évolution à moyen terme de certaines structures qui est au centre des débats actuellement. Ce que nous pouvons noter c'est que l'effectif global des jeunes a légèrement baissé entre 1995 et 2005 dans un pourcentage ne dépassant pas les 7 % (155 inscrits en 1995 contre 144 en 2005). L'internat a perdu 41 % de sa fréquentation alors que le nombre d'externes a augmenté de plus de 150 %. Nous ne pouvons donc que constater que c'est le régime de la prise en charge qui a fortement changé. Intra-muros, *stricto sensu*, il n'y a plus d'enseignement primaire ni d'enseignement secondaire. Ce dernier est intégré par classe dans les établissements ordinaires et encore le nombre de classes a fortement chuté (?). Le lycée professionnel⁹⁶ à lui aussi vu ses effectifs chuter considérablement. L'institution reconnaît elle-même avoir une offre de formation « très limitée ». L'établissement, faisant ainsi son *mea culpa*, note que la demande actuelle évolue vers des structures plus « petites », plus « légères » et que l'institution ne peut y échapper.

En effet, Le nombre d'élèves en intégration est en forte croissance depuis plusieurs années. Cette intégration se caractérise par : une intégration individuelle, une intégration individuelle en regroupement sur un même site, une intégration collective sous forme de classe spécialisée et enfin sous forme de classe d'intégration scolaire avec un co-enseignement et des cours conjoints Éducation Nationale/Institution. Il en résulte une zone géographique d'intervention

⁹⁶ Certaines classes ne comportent pas plus de deux élèves.

de plus en plus importante. Et une forte mutation dans le fonctionnement interne des différents professionnels, ce qui amène parfois à une inquiétude quant à la reconnaissance effective des compétences de chacun aussi bien à l'intérieur de l'établissement qu'à l'extérieur. Tout cet ensemble concorde à donner une vision quelque peu floue du rôle effectif d'une institution spécialisée et de ses principaux acteurs.

Ainsi, pour beaucoup de jeunes, l'école de référence n'est plus l'institution spécialisée mais bien l'école dans laquelle ils sont scolarisés. Certains enfants sourds ne se doutent même pas de l'existence de l'institution comme lieu scolaire possible ; ils la pensent parfois comme étant un « secteur d'activités », et plus précisément comme étant un « centre de loisirs », un lieu « récréatif ». Cette forme d'interprétation ne reflète en rien une pensée méprisante. J'ai pu souvent constater, dans le discours des jeunes que pour l'enfant intégré en école ordinaire, le fait de venir dans l'institution, notamment pour les activités proposées le mercredi après-midi, représentait plutôt une forme de continuité de la prise en charge éducative. En outre, ce moment privilégié, permettait aussi de rencontrer, sans stigmatisation supplémentaire du « handicap » par les enfants entendants, les différents professionnels participant à son épanouissement psychoaffectif dans sa globalité. Je pense à tous les membres de l'équipe médico-socio-psychologique, qui réunit médecin pédopsychiatre, psychologues, psychomotricienne, infirmière et assistante sociale, qui ont un rôle prépondérant dans la prise en charge de l'enfant sourd.

Comme je l'énonçais plus haut, le fait de ne plus considérer l'institution spécialisée comme étant l'école de référence correspond tout à fait aux préconisations de la loi du 11 février 2005. Au regard de cette loi, nous allons voir maintenant quels sont les principes et les modalités pour la scolarité des jeunes sourds.

1.3. Postulats émis par la loi du 11 février 2005.

Comme nous venons de le voir, il s'agit du prolongement de la loi de référence en la matière qui date de 1975 ainsi que de la loi relative à l'éducation qui date de 1989. Il s'agit, répétons le pour mémoire, de l'égalité des droits et des chances, de la participation et de la citoyenneté des personnes handicapées, en redéfinissant le cadre de l'obligation scolaire. Dans le cas où les besoins de l'enfant ou de l'adolescent requerraient la mise en place d'un dispositif adapté, il pourra alors être inscrit, sur proposition de son établissement de référence et avec l'accord des parents, dans un autre établissement, ceci n'excluant pas la possibilité d'un éventuel retour

dans l'établissement de référence. Enfin cette loi prévoit que chaque enfant, adolescent ou adulte handicapé ait droit à une évaluation de ses compétences et de ses besoins ainsi qu'un suivi des mesures mises en œuvre. Bien évidemment les familles sont étroitement associées au processus décisionnaire concernant leur enfant. Pour toutes les décisions d'orientation, les parents peuvent être assistés d'une personne de leur choix. La décision finale sera toutefois prise par la « Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées ».

Nous comprenons donc que ce cadre législatif associe très étroitement les parents aux projets personnalisés de scolarisation. Mais cela est tout naturel puisque les principaux demandeurs de cette loi ne sont autres que les parents eux-mêmes.

À compter du 1er janvier 2006, chaque département se voit doté d'une commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées évoquée ci-dessus. Cette commission remplace en fait la Commission départementale de l'éducation spécialisée et la commission technique d'orientation et de reclassement professionnel, plus connues par leur sigles CDES et COTOREP. Cette nouvelle commission est habilitée à : se prononcer sur l'orientation de la personne handicapée et sur les mesures propres à assurer son insertion scolaire, professionnelle et sociale ; désigner les établissements et services correspondant aux besoins de l'enfant ou de l'adolescent ainsi que les établissements ou services concourant à la rééducation, à l'éducation, au reclassement et à l'accueil de l'adulte handicapé. Dans la mesure où les décrets d'application concernant la Commission des droits de l'autonomie des personnes handicapées, le projet personnalisé de scolarisation, les équipes de suivi de la scolarisation, les aménagements pour les jeunes sourds et déficients auditifs sévères et les dispositions particulières pour les examens et concours des étudiants handicapés ne seraient pas encore décrétés (appliqués ?), il reviendrait alors à l'institution spécialisée d'élaborer son projet d'établissement en tenant compte des principes énoncés par la loi. Il est cependant à noter que l'institution n'a pas attendu lois et décrets d'application pour intervenir auprès des jeunes enfants et adolescents scolarisés en milieu ordinaire. L'institution se positionne alors en tant que modèle de référence en précisant que *« son expérience, acquise au cours de ces dernières années, lui permet d'adapter ses prises en charge. Ainsi, de jeunes enfants scolarisés en milieu ordinaire bénéficient des ateliers de l'institut, leur permettant de construire une identité qu'ils n'auraient peut-être pas eue en restant isolés dans leur école de secteur. Pour les plus grands, l'intérêt d'une scolarisation au collège, en classe adaptée, n'est plus à démontrer tant elle permet chaque année à certains jeunes de passer le brevet des collèges et/ou d'avoir une orientation scolaire ou professionnelle. De même, les élèves en intégration individuelle, notamment à partir du secondaire, demandent, de plus en plus, à pouvoir*

bénéficier d'un environnement spécialisé, notamment pour leur hébergement et une aide aux devoirs. Le projet d'établissement consolide ce dispositif. Il va même, au cours de ces cinq prochaines années, préciser certaines modalités de fonctionnement. Ce projet d'établissement retient par ailleurs le principe de « passerelles » entre les différentes formes de scolarisation, permettant aux élèves de passer d'une intégration individuelle à une intégration collective, voire à une classe annexée ou à une scolarisation complète au sein même de l'institution. En sens inverse, des jeunes en classes annexées peuvent bénéficier de cours en intégration individuelle. En fonction du jeune, toute forme d'adaptation est alors envisageable. En ce qui concerne l'évaluation et l'admission, nous constatons, en particulier pour les jeunes en intégration scolaire, que l'institut est souvent appelé à intervenir sans avoir tous les éléments lui permettant une prise en charge de qualité. C'est pourquoi il est envisagé, dans le cadre de ce projet d'établissement, de doter l'institution d'un dispositif permanent d'évaluation, valant pour tous les jeunes, qu'ils soient en intégration ou scolarisés dans l'institution. Ce dispositif fait partie intégrante du centre de ressources que l'institut souhaite développer pour lui-même. Il ne vient pas contredire le dispositif prévu par la loi mais, au contraire, le renforcer en ce qui concerne plus précisément les actions mises en œuvre. Il doit permettre d'apprécier chaque orientation et conduire l'institut à faire des propositions adaptées aux besoins⁹⁷ » .

En s'attardant sur ce court passage du projet d'établissement, nous constatons dans un premier temps que l'institution fait effectivement référence à l'idée d'identité revendiquée par les sourds. Elle se place comme étant le frontispice du processus de cette construction identitaire, affirmant qu'une personne isolée dans une école de secteur ne pourrait la développer. En cela elle corrobore tout à fait les revendications de la communauté sourde qui, rappelons-nous, considère que le fait de vivre en internat dans une institution spécialisée, participe à ce processus de formation identitaire⁹⁸. En participant à l'action pour l'intégration en milieu ordinaire, elle rappelle qu'elle représente le lieu d'épanouissement de cette idée de culture et d'identité culturelle. Elle marque en cela le fait qu'elle représente un lieu incontournable qui peut, certes, s'ouvrir vers l'extérieur, mais qui notifie bien que c'est en ses murs que la communauté sourde trouvera un garant, sinon le garant, de ses revendications liées au processus de cette formation identitaire. Mais au-delà de ce processus, elle se pose aussi comme étant le garant d'une certaine réussite scolaire et professionnelle, par son omniprésence effective en tant que lieu de référence. Du reste, ce n'est pas l'institution qui le dit, mais les jeunes eux-mêmes :

⁹⁷ Projet d'établissement de l'INJS de Bordeaux/Gradignan 2005/2010.

⁹⁸ Confère chapitre « culture, identité et surdité ».

« ...Des élèves en intégration individuelle, notamment à partir du secondaire, demandent, de plus en plus, à pouvoir bénéficier d'un environnement spécialisé, notamment pour leur hébergement et une aide aux devoirs ».

C'est là, un passage extrêmement important du texte, parce que nous savons pertinemment que l'entrée au collège représente un passage bien précis dans la vie de l'enfant. Il passe de l'école primaire, encore très sécurisante, au collège, où il devra s'assumer plus individuellement dans son organisation scolaire. C'est aussi un passage d'un état à un autre, celui d'enfant à celui d'adolescent, où pré-adolescent. Enfin le collège représente un territoire qu'il devra conquérir par lui-même. Ce n'est plus les parents qui accompagnent leur enfant dans la classe ou aux portes de l'école, mais bien souvent l'enfant utilisera des moyens de locomotion de plus en plus autonomes pour se rendre à l'établissement scolaire (le bus de ville, le vélo, puis plus tard éventuellement le scooter...). Dès son entrée en 6^{ème}, il ne sera plus considéré par les autres élèves de 5^{ème}, 4^{ème} et de 3^{ème} comme étant le plus grand, mais au contraire comme étant le plus petit. Statut qu'il n'avait plus à l'école primaire, bien au contraire. Les questions qui, dès lors, se posent à lui participent à une certaine remise en cause dans le développement personnel. C'est donc tout naturellement, que l'institution se positionne en tant que lieu où l'enfant peut se retrouver, se ressourcer et s'épanouir. Les compétences qu'elle développe en ses murs sont des « compétences spécialisées », proches des besoins des enfants. C'est en tous cas comme cela qu'elle se présente. *A priori* ce postulat ne semble pas être contestable d'autant que l'institution se propose de se « doter d'un dispositif permanent d'évaluation, valant pour tous les jeunes, qu'ils soient en intégration ou non » et ce « en renforcement du dispositif prévu par la loi... en ce qui concerne plus précisément les actions mises en œuvre ». Cela veut dire que l'institution se pose comme étant l'un des principaux acteurs, sinon l'acteur incontournable, dans l'accueil, l'orientation et le suivi pédagogique et éducatif de chaque jeune. Sans exclure l'éventualité d'un retour du jeune en ses murs, comment l'institution s'organise-t-elle d'un point de vue pratique pour ses interventions ?

1.4. Organisation pratique.

1.4.1. En ce qui concerne les élèves solarisés en milieu ordinaire jusqu'à la fin du cycle primaire.

Il existe plusieurs procédures, celles de l'Éducation nationale et celle interne à l'institution. En ce qui concerne l'Education Nationale, ses procédures sont incontournables et notifient la tenue de réunions CCPE⁹⁹. Cette commission instruit les dossiers des élèves de l'enseignement préscolaire et élémentaire. Elle décide du maintien en classe d'origine avec ou sans conseils de soutiens extérieurs et de l'orientation en CLIS (classe d'intégration scolaire, que l'on nommait auparavant classe de perfectionnement). Elle transmet ensuite à la CCSD (Commission de Circonscription du Second Degré) les dossiers des élèves pour étude de l'orientation en SEGPA, EREA et UPI¹⁰⁰ - et la mise en place de Projet Individuel d'Intégration Scolaire (PIIS). La procédure interne a pour fonction d'émettre un avis sur le jeune sourd ou malentendant. C'est ainsi que, dans le cadre d'engagements contractuels, l'institution assure pour les enfants et les adolescents scolarisés en milieu ordinaire, en intégration, un soutien pour l'acquisition des connaissances, appelé Service de Soutien à l'Education Familiale et à l'Intégration Scolaire (SSEFIS)¹⁰¹. Le but de ce service est de favoriser la réussite d'un parcours scolaire en proposant un accompagnement individualisé. Il est à noter que l'essentiel de l'activité pédagogique de l'institution se pratique actuellement hors de ses murs. Ce qui explique la nécessité d'un encadrement renforcé pour les différents accompagnements. Ainsi interviendront indifféremment les acteurs, l'enfant pourra donc être accompagné soit par l'ensemble des professionnels, soit par un seul professionnel de l'institution et ce en fonction du projet personnalisé. Bien évidemment l'équipe éducative qui suit le jeune est composée de plusieurs professionnels de secteur (professeurs, assistantes sociales, psychologues, assistante maternelle, famille...) qu'il rencontre en moyenne une fois

⁹⁹ Commission de Circonscription Préscolaire et Élémentaire.

¹⁰⁰ SEGPA, section d'enseignement général et professionnel adapté ; EREA, établissements régionaux d'enseignement adapté et UPI, unités pédagogiques d'intégration. Les UPI sont des structures pédagogiques d'appui à l'intégration scolaire des adolescents handicapés dans l'enseignement secondaire. Elles sont différenciées par type de handicap. Les UPI orientées vers les handicaps mentaux sont implantées actuellement surtout dans les collèges, mais elles peuvent également être implantées dans les lycées. Pour ce qui est des autres handicaps, sensoriels en particulier, il existe de longue date des structures d'appui à l'intégration scolaire, en général avec des moyens très supérieurs aux moyens minimalistes prévus par la réglementation actuelle des UPI pour ces types de handicap.

¹⁰¹ Les jeunes bénéficient dès lors d'une double inscription et d'une double structure d'accueil. Actuellement plus de la moitié des jeunes inscrits à l'institut sont en intégration scolaire et la tendance non seulement se confirme, mais s'accroît et ce au regard de la loi du 11 février 2005. Pour assurer ce service, l'institut dispose d'une équipe composée de professeurs, de codeurs (LPC), d'interprètes (en LSF) et d'éducateurs spécialisés.

par trimestre pour un bilan de suivi éducatif. Dans une autre dynamique, et pour répondre aux différentes missions, l'institution propose aussi les services complémentaires et indispensables comme le service Médico-Socio-Psychologique¹⁰², sous la responsabilité du médecin pédopsychiatre. Le bon fonctionnement de cette organisation pratique est assujéti à l'obligation d'un réel travail en équipe pluridisciplinaire, qui représente donc l'une des clefs essentielles du facteur de réussite probable pour l'intégration de l'enfant handicapé en milieu ordinaire. Cette condition *sine qua non* ne doit pas être comprise comme étant, de fait, l'assurance de la réussite de l'intégration en milieu ordinaire, mais comme étant un outil supplémentaire.

1.4.2. En ce qui concerne les élèves en collège, lycée et apprentissage.

Les procédures mises en place par l'institution, sont soumises aux procédures de l'Éducation Nationale. Il existe donc des conseils de classe trimestriels, appels sur contestation d'une orientation, Convention CCSD¹⁰³ dans certains cas. Plus spécifiquement, pour les admissions en SEGPA¹⁰⁴, la procédure d'admission est, là aussi, identique à celle de l'Éducation Nationale, sur avis du (de la) conseiller(ère) d'orientation, du (de la) psychologue et du contrat CCSD. Suivant les lycées d'accueil, les procédures peuvent être différentes suivant les modalités d'intervention de l'institution. En ce qui concerne l'apprentissage, les procédures peuvent être encore différentes et ce en tenant compte du CFA¹⁰⁵ d'accueil. Généralement, il est pourvu d'un dispositif particulier pour les jeunes handicapés, suivant les modalités

¹⁰² Service que j'ai déjà présenté p.107.

¹⁰³ CCSD : commissions de circonscription du second degré. Tout comme la CCPE (commissions de circonscription préscolaire et élémentaire). Elle se doit de rechercher les mesures d'éducation spéciale appropriées aux besoins de l'enfant ou du jeune, en complément de la scolarité, et vérifier la cohérence dans le cadre du projet individualisé. Dans ce même cadre, il faut identifier, en fonction des besoins des élèves, les aménagements matériels ou les accompagnements humains utiles ; il faut aussi assurer le suivi des démarches individuelles d'intégration et aider, si nécessaire, la famille à rechercher des formes d'accompagnement complémentaire ; préconiser des investigations plus approfondies qui peuvent être effectuées en dehors de l'école, en milieu hospitalier par exemple, aider la famille dans la réalisation de ces démarches ; procéder, si cette décision apparaît la plus pertinente après un examen global et approfondi de la situation de l'élève, à l'orientation en CLIS ou en UPI, et assurer le suivi et la révision régulière de cette orientation. La CCSD procède en outre à l'orientation et à l'affectation en SEGPA soit des élèves dont les besoins sont clairement en relation avec des difficultés scolaires graves et persistantes, soit des élèves handicapés, dans le cadre d'un projet individuel avec soutien spécialisé, conformément aux instructions de la circulaire numéro 96 -167 du 20 juin 1996. Il est important de noter que ces commissions ne peuvent prendre des décisions d'orientation sans que les parents ou le représentant légal de l'enfant ou du jeune n'aient été invités à participer à leurs travaux. La décision indique le délai au terme duquel elle sera révisée. Ce délai ne pouvant excéder deux ans.

¹⁰⁴ SEGPA : sections d'enseignement général et professionnel adapté.

¹⁰⁵ CFA : centre de formation des apprentis.

d'intervention de l'institution. Il est en outre prévu par l'institution la tenue de réunions de synthèse, au moins une fois par an, pour chaque jeune suivi à l'extérieur. La réunion de synthèse qui représente un dispositif pluridisciplinaire centré sur le jeune, a pour but d'échanger des informations, des observations, d'essayer de réaliser une appréciation, voire une évaluation commune de la situation du jeune, tant au plan de ses acquisitions, de son évolution générale, qu'au plan de son comportement, de sa santé, de son bien-être personnel, de son mode de vie sociale, et d'adapter les types de services proposés qui en résultent. Elle peut donc être systématique mais aussi exceptionnelle, et c'est bien sûr en fonction de la situation particulière et événementielle qu'elle pourra prendre ce caractère exceptionnel. Cette réunion de synthèse aura donc une incidence sur le jeune, comme rendre compte de l'évolution de son projet individualisé, une incidence sur les familles, comme par exemple noter les points positifs et les éléments qui devront être améliorés dans le projet individualisé, et elle aura bien sûr une incidence sur les différents professionnels, car elle doit permettre une certaine auto évaluation des pratiques et bien évidemment un partage de toutes les informations. À la fin de cette réunion, sera rédigé un écrit. Chacun des participants est soumis au secret médical, au secret professionnel et à l'obligation de réserve.

Les prises en charge thérapeutiques pour les jeunes intégrés dans des classes en milieu ordinaire sont organisées le mercredi matin mais peuvent être, en cas de nécessité, complétées par une autre rencontre à un autre moment de la semaine. Pour le collège, ces prises en charge sont incluses dans l'emploi du temps hebdomadaire de la classe et sont ajoutées à l'emploi du temps pédagogique du jeune. Au lycée, ces prises en charge sont formalisées en fonction des besoins notifiés dans le cadre du projet individualisé de chaque jeune. En ce qui concerne les élèves qui bénéficient du service de soutien à l'éducation familiale et à l'intégration scolaire (SSEFIS), les besoins sont déterminés au cas par cas dans le cadre du projet individualisé. Ce type de prise en charge peut donc être réalisé soit dans l'institution, dans ce cas c'est elle qui gère les déplacements, soit être réalisé en libéral, et la gestion relève de la famille. Ces prises en charge se doivent d'être reconnues dans le cadre d'un contrat CCPE ou CCSD, et cela lorsqu'elles ont une incidence sur le temps de présence normale du jeune à l'école ou au collège.

1.4.3. La reconnaissance des droits des familles et des jeunes.

L'annexe XXIV numéro 1 au décret du 9 mars 1956, modifiée en 1989, précisait dans son article 3 que « *la famille doit être associée autant que possible à l'élaboration du projet individuel pédagogique, éducatif et thérapeutique* ». C'est l'article 7 de la loi numéro 2002-2 du 2 janvier 2002 qui préconise le fait qu'il faille rechercher le consentement de la personne dans sa prise en charge lorsqu'elle est apte « *à participer à la décision* » et que celle-ci doit pouvoir participer « *à la conception et à la mise en œuvre* » du projet qui la concerne. Il s'agit là d'une orientation claire et de la mise en place d'un certain nombre d'outils pour « *permettre une réelle participation des usagers aux réponses que les professionnels de l'institution doivent leur apporter* ». L'outil le plus important est sans aucun doute le projet d'établissement mais s'il ne peut suffire, il sera complété par le livret d'accueil, la charte de l'utilisateur, le dossier individuel, le conseil de la vie sociale et le règlement de fonctionnement. D'autres outils sont mis en place comme par exemple le comité à l'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC), les réunions et les rencontres entre professionnels et parents d'élèves, la mise en place de journées dites « *porte ouvertes ou d'information et de soutien des actions des associations de parents dans leurs relations avec les familles* ». La communication avec les familles correspond à un réel besoin et ce besoin engendre, inéluctablement, la mise en place d'un bulletin d'information trimestriel. Il permet ainsi de faire connaître aux familles les différentes actions que propose l'institution aussi bien intra qu'extra-muros.

Le conseil de la vie sociale permet d'associer les usagers au fonctionnement des institutions par cette instance consultative qui leur est dédiée. C'est le décret numéro 204-287 du 25 mars 2004 qui précise la composition et le rôle de ce conseil de la vie sociale. Cette instance se veut un espace de dialogue entre les parents, les jeunes, les professionnels et des personnalités représentatives. Elle donnera donc son avis sur toutes les questions en rapport avec le fonctionnement de l'établissement : « *organisation intérieure et vie quotidienne, activités, animation socioculturelle, services thérapeutiques, projets de travaux et d'équipements, affectation des locaux collectifs, entretien des locaux, animation de la vie institutionnelle et mesures prises pour favoriser les relations entre tous ceux qui fréquentent l'institution ainsi que les modifications importantes dans les prises en charge. Suite à une décision du conseil d'administration de l'institution, le conseil de la vie sociale comprend 19 membres répartis comme suit : 10 membres élus représentant les usagers, six parents et quatre élèves, avec droit de vote, cinq membres de l'établissement désignés, quatre par les professionnels et un par le conseil d'administration, avec droit de vote, quatre autres membres comme le*

directeur, un représentant de la commune où se situe l'institution, un représentant de l'Éducation Nationale et un représentant du ministère chargé des affaires sociales, avec voix consultative. En outre ce conseil se veut être « un levier pour le changement des pratiques et un lieu d'apprentissage de la démocratie et de la citoyenneté pour les jeunes qui y participent¹⁰⁶ ».

Il s'agit là d'un vaste programme que l'institution s'efforce de respecter en tant que représentante de la loi et de son application¹⁰⁷. Ceci étant, j'ai pu constater que certains jeunes avaient positivement investi cette instance quand elle leur semblait être un espace d'expression. Et je me dois de préciser de « libre expression », c'est à dire à chaque fois qu'ils avaient le sentiment d'être « entendus », quelles que soient leurs doléances, surtout si elles étaient suivies d'effets. Mais ce qui semble être le plus important aux yeux des jeunes, c'est bien ce sentiment d'être non seulement entendus mais surtout écoutés.

Le règlement de fonctionnement « *définit les droits de la personne accueillie et les obligations et devoirs nécessaires au respect des règles de vie collective au sein de l'établissement* ». Il précise en outre que « *durant les temps de scolarisation en milieu ordinaire des élèves sont soumis au règlement des établissements d'accueil* ». Le règlement de fonctionnement de l'institution est joint au livret d'accueil. Ce dernier est issu de l'article 8 de la loi du 2 janvier 2002. Il lui est joint en annexe la charte de l'usager et le règlement de fonctionnement de l'institution. L'objectif de ce livret est de permettre une lisibilité effective de l'institution par le jeune, qu'il soit accueilli au sein même de l'institution ou en intégration en milieu ordinaire. La charte de l'usager, c'est à dire la charte des droits et des libertés, est définie par l'article 7 de la loi du 2 janvier 2002¹⁰⁸. L'institution propose donc d'aborder les

¹⁰⁶ Confère le projet d'établissement de l'institution.

¹⁰⁷ L'institution a un statut public.

¹⁰⁸ Article 7 : L'article L. 311-3 du code de l'action sociale et des familles est ainsi rédigé :

« Art. L. 311-3. - L'exercice des droits et libertés individuels est garanti à toute personne prise en charge par des établissements et services sociaux et médico-sociaux. Dans le respect des dispositions législatives et réglementaires en vigueur, lui sont assurés :

« 1 Le respect de sa dignité, de son intégrité, de sa vie privée, de son intimité et de sa sécurité ;

« 2 Sous réserve des pouvoirs reconnus à l'autorité judiciaire et des nécessités liées à la protection des mineurs en danger, le libre choix entre les prestations adaptées qui lui sont offertes soit dans le cadre d'un service à son domicile, soit dans le cadre d'une admission au sein d'un établissement spécialisé ;

« 3 Une prise en charge et un accompagnement individualisé de qualité favorisant son développement, son autonomie et son insertion, adaptés à son âge et à ses besoins, respectant son consentement éclairé qui doit systématiquement être recherché lorsque la personne est apte à exprimer sa volonté et à participer à la décision. A défaut, le consentement de son représentant légal doit être recherché ;

« 4 La confidentialité des informations la concernant ;

« 5 L'accès à toute information ou document relatif à sa prise en charge, sauf dispositions législatives contraires ;

« 6 Une information sur ses droits fondamentaux et les protections particulières légales et contractuelles dont elle bénéficie, ainsi que sur les voies de recours à sa disposition ;

« 7 La participation directe ou avec l'aide de son représentant légal à la conception et à la mise en oeuvre du projet d'accueil et d'accompagnement qui la concerne.

thèmes de la « *non-discrimination, du droit à l'information, à la participation au choix des prises en charge et ce que cela soit au moment des orientations, de l'affectation sur la Structure d'Accueil Spécialisée, du suivi psychologique et de toute autre forme de prise en charge ; de l'exercice des libertés individuelles, du respect de l'intimité, des croyances, de la vie privée* », bref de l'article 7 dans sa totalité. Nous comprenons que, de toute façon, l'institution ne peut se soustraire aux différentes recommandations de la loi puisqu'elle en garantit la mise en œuvre en tant qu'institution publique nationale sous tutelle du ministère chargé des affaires sociales.

C'est donc tout naturellement que le dossier individuel du jeune est un document nécessitant toute l'attention de l'établissement parce qu'il représente l'histoire de vie du jeune dans l'établissement. Une histoire qui considère l'aspect administratif, pédagogique, médical et socio-éducatif. Toutes ces informations sont censées adapter au mieux l'intervention de l'institut au bien-être du jeune. Par voie de conséquence, certaines informations relèvent du domaine confidentiel et ne peuvent être diffusées qu'à des professionnels habilités à en prendre connaissance. Ce qui pose la question de qui est effectivement habilité.

Prenons l'exemple de Nathalie qui a vécu plus de 10 ans dans l'institution. Elle a rencontré nombre de professionnels qui ont tour à tour été référentes de la prise en charge, ce qui revient à dire que nombreuses sont les personnes qui sont au courant du caractère confidentiel du dossier de Nathalie. Une grande partie des professionnels, pour ne pas dire, dans cet exemple précis, la quasi totalité, « connaît » Nathalie et ce qui est censé n'être connu que de peu de personnes, comme cela est le cas dans le registre de la confiance. Nous pouvons donc nous interroger sur la réalité de ce « confidentiel ». Cet adjectif signifie « *qui se communique sous le sceau du secret*¹⁰⁹ » et qui « *en terme d'Administration, se dit par opposition à officiel*¹¹⁰ ». Ces deux définitions montrent bien que la confiance est soit cachée, soit inaccessible à un grand nombre de personnes. Cet état de fait évoque indirectement une notion de mystère. Par « mystère », je ne fais pas référence au caractère religieux du terme mais bien à cette notion de secret. Ce qui, dans le discours administratif, signifie « *qui est hautement confidentiel* ». Ces redondances discursives n'ont peut-être pour seul but que de proposer de longues réflexions et tergiversations afin, sinon d'oublier l'essentiel, du moins de le masquer. Sans doute faut-il comprendre ce « *hautement confidentiel* » comme étant ce qu'il faut cacher d'informations à tous ceux qui ne sont pas en droit de les connaître, y compris les

« Les modalités de mise en œuvre du droit à communication prévu au point 5 sont fixées par voie réglementaire.

»

¹⁰⁹ Selon MEDIADICO, référence internet.

¹¹⁰ Dictionnaire de l'Académie Française.

professionnels de l'établissement. En ce qui concerne la vie privée de l'enfant, que celle-ci ne soit pas exposée à la connaissance de tous est fort respectable mais ce qui émane du discours de l'utilisateur comme de celui des différents professionnels, c'est une idée de pouvoir. Pour chacun d'eux, ce pouvoir se décline sous deux aspects essentiels. En ce qui concerne le jeune, « *Tu sais des choses de ma vie personnelle, tu es donc en capacité évidente de m'aider* », me confie Amandine « *Tu as donc ce pouvoir, c'est donc en ton pouvoir* ». Dans ce premier exemple, la notion de pouvoir est associée à celle de capacité. Être capable de m'aider en toute connaissance de cause mais aussi être capable de comprendre, d'expliquer et d'excuser certains de mes comportements, même s'ils peuvent être excessifs. Ce qui induit une demande d'acceptation totale de ce que l'on est, tel que l'on est, et ce avec toutes les concessions nécessaires. Cette notion de pouvoir s'oriente vers un aspect proche de la compassion : « *si je réagis comme cela, tu ne peux m'en vouloir parce que tu me connais.* » Tout est donc dit, compris, expliqué et excusé.

Un autre sens est donné à cette notion de pouvoir. Il est diamétralement opposé : « *Tu connais tellement de moi que tu ne pourras pas faire grand chose pour moi car quelle que soit ton action, tu porteras toujours un jugement de valeur sur ma situation et moi.* » Ce pré-supposé n'est pas rare dans le discours des jeunes mais ce qu'il sous-entend c'est qu'effectivement il existe bien un sentiment d'inquiétude quant au su du « secret ». Cette inquiétude se traduit par une forme de comportement sinon dépressif, du moins affirmant une grande anxiété quant à l'avenir, et en particulier « *Qu'est-ce que vous pouvez réellement faire pour moi ?* »

Il ne faut cependant pas généraliser. Si ce type de réflexion émane du discours de certains jeunes, il faut préciser que celle qui est la plus récurrente est bien celle que j'ai citée dans mon premier exemple et que nous pourrions préciser comme « *Tu connais tout de moi, donc tu ne peux pas ne pas être en capacité de m'aider car c'est en ton pouvoir !* » et cela est, semble-t-il, sans appel. Il n'y donc plus d'alternatives possibles, *on doit faire car on peut faire*. En réalité ce type de réflexion témoigne de ce que ce « *tu connais tout de moi* » relève de ce que j'ai déjà évoqué à maintes reprises, à savoir la notion de connaissance et aussi de *secret*.

1.5. Le secret.

Concernant cette notion de secret, je ne peux faire autrement que de proposer quelques réflexions à ce moment de mon travail. En effet, la surdité, en ce qui me concerne, ne s'est

pas dévoilée de manière radicale. Elle s'est laissée découvrir au fur et à mesure de mon implication professionnelle au sein de la communauté sourde, représentée par les jeunes dont j'avais la responsabilité, franchissant des étapes qui me paraissaient sans rapports logiques les unes avec les autres (des sourds profonds semblaient comprendre ce que je disais oralement alors que des malentendants paraissaient ignorer mes paroles). Parfois des situations semblaient évidentes, puis cette évidence s'étiolait (mon discours paraissait être compris mais l'action qui en découlait, s'avérait être à l'opposé, ce qui entérine l'idée que la surdité est avant tout le « handicap de la communication¹¹¹ »).

Un de mes témoins, Lilian, m'affirmait « *Les oreilles sont des secrets* » et de rajouter, « *Des secrets qui dérangent* ». Cette réflexion semble copier la célèbre phrase « *Une vérité qui dérange* ». C'est, du reste, avec un certain sourire que Lilian l'énonça. Lorsque que je lui demandais de préciser sa réponse, il me fit le commentaire suivant : « *Je le ressens, c'est comme si on ne disait pas toute la vérité au sujet de la surdité. Nous sommes comme les autres, ni handicapés, ni déficients. On a juste quelque chose de différent, c'est là, c'est l'oreille. Sinon, on est comme tout le monde, on boit, on mange, on a une sexualité, on respire... bref on vit normalement. En fait, pas si différents que cela. Mais les médecins et les audioprothésistes ne le voient pas comme ça. Ils veulent que nous soyons comme les entendants, que nous soyons mêlés dans la masse.* » Les appareils ou les interventions chirurgicales ne seraient alors présents que pour mieux entretenir cette forme de secret qui n'aurait pour but que de faire comprendre la surdité comme étant un handicap, que seules la science, la technologie et la médecine pourraient faire oublier.

Lilian propose même la surdité comme étant un enjeu politique : « *l'intégrer dans la société, serait ne pas la reconnaître, donc la nier en tant que telle, c'est à dire d'un point de vue linguistique.* »

Lilian fait référence à l'éducation oraliste, celle-là même qui pendant de longues décennies eut « pignon sur rue » et qui semble ne pas être effacée des mémoires, voire même être encore plus d'actualité. Alors qu'en est-il de cette fameuse notion de secret ?

Au regard de ma pratique professionnelle et aussi bien au niveau de mes différentes enquêtes, j'ai pu constater que cette notion de secret, quasi omniprésente dans le discours de certains acteurs institutionnels¹¹², doit être comprise sous différents aspects.

« *Je tais certaines choses, certaines informations que je possède, parce qu'elles me confèrent un certain pouvoir, celui de savoir ce que d'autres ne savent pas. Divulguer ce genre*

¹¹¹ Ce qui laisse présupposer que la surdité, en tant que telle, n'existe peut-être pas.

¹¹² Souvent utilisée dans sa forme non verbale de non dit qui laisse supposer que.

d'information n'est donc guère envisageable. De toute façon, comme je suis le seul à le savoir, personne ne peut m'obliger à parler »

C'est en ces termes qu'un collègue me fit comprendre comment fonctionnait d'autres professionnels et pourquoi, lors de certaines réunions, ils ne s'exprimaient que « *très peu et de façon relativement superficielle mais qui laissait sous entendre qu'ils en savaient bien plus qu'ils ne voulaient le dire* ». Quoiqu'il en soit, pour continuer ce discours, il semblerait que cela ne devienne qu'une forme de jeu, jouer avec des allusions, des phrases laissées en suspens et un discours parfois métaphorique. Cette stratégie montre que l'idée même de secret semble intimement liée à celle de pouvoir. Notion qui reste surprenante, pour ne pas dire dangereuse, si elle est effectivement appliquée dans le domaine de l'éducation et de l'éducation spécialisée - domaine qui, à mon sens, devrait faire preuve de la plus grande humilité.

Pour en revenir à mon propos concernant le secret, un deuxième axe à considérer est celui qui propose le secret comme étant le garant de ce que l'on ne souhaite pas divulguer de sa vie privée, c'est à dire de la vie privée de l'enfant. Je fais ici référence au secret professionnel. Lors de réunions d'équipe pluridisciplinaire, j'ai parfois constaté que, dans un esprit et un désir effectif de sauvegarder le caractère privé de certains éléments de l'histoire de l'enfant, rien ne transparissait. Cette décision était clairement énoncée et le fait d'évoquer certains éléments ou événements liés à la vie de l'enfant, n'était pas d'une utilité cruciale à la bonne tenue de cette réunion. Ils étaient donc considérés comme mineurs dans la compréhension de la situation présente. Nous pouvons considérer que, dans cet exemple, il réside une certaine notion de pouvoir, celui de juger ce qu'il est opportun de dire ou non. Il ne faut toutefois pas oublier que certains membres de l'équipe sont soumis au secret professionnel. Cela est à considérer mais ne corrobore pas la réalité. Lorsque j'ai été amené à me questionner sur ce type de prise de position, j'ai appris que si des informations étaient soumises au sceau du secret -secret qui existe aussi entre professionnels-, il s'agissait d'une histoire de confiance. J'ai donc appris que certains membres de l'équipe avaient « *un peu trop évoqué telle ou telle situation, en dehors du cercle professionnel, stricto sensu* » et que pour ces raisons avérées, il ne serait dit que ce qui est essentiel et nécessaire à la bonne compréhension et aux stratégies développées pour mieux aider l'enfant. Par cet exemple, j'aborde un nouvel aspect de cette notion de secret, celui de la sphère législative. Il est nécessaire de préciser que si certains professionnels sont sous l'effet du secret professionnel, d'autres ne sont soumis qu'à l'obligation de réserve, ce qui ne fait pas référence au même cadre législatif. Mais que l'on soit soumis ou non au secret professionnel, nous comprenons aisément que, dans ce cadre

bien précis, il s'agit avant tout de la notion de respect de l'autre. Cette notion de respect est l'un des frontispices fondamentaux dans l'éducation, qu'elle soit spécialisée ou pas. Nous évoluons ici dans la sphère institutionnelle. Celle-ci propose d'autres types de secrets, secrets quant à son avenir ou son devenir. « *On ne nous dit pas tout !* » c'est la réflexion que j'ai le plus souvent entendu dans les murs de l'institution. C'est une rumeur persistante qui trouve son origine dans le manque de confiance qu'une grande partie du personnel éprouve quant aux plus hautes instances institutionnelles (l'institution dépend du Ministère des Affaires Sociales). Indépendamment du secret professionnel et du secret supposé « d'état », celui qui a été le plus longtemps en vigueur, s'est développé autour des méthodes d'éducation et d'enseignement des jeunes sourds. Au cours des siècles, dans l'histoire des sourds, elles ont été mises en place et étaient entourées de mystères et de secrets, secrets qui les rendaient, du moins le pensait-on, infaillibles. Certes, il faut replacer les éléments dans le contexte spécifique lié à chaque époque. Actuellement les méthodes d'éducation et d'enseignement ne sont pas officiellement cachées, puisqu'elles apparaissent dans le projet institutionnel et servent même de profession de foi, de charte...

Un autre axe à considérer est celui du secret détenu par les parents. Lilian fait aussi référence à ce type de secret : « *Beaucoup de parents gardent le secret autour de la surdité de leur enfant, comme s'ils avaient honte* ». Ce secret trouve le plus souvent ses sources dans l'origine de la surdité mais il peut concerner aussi d'autres faits, d'autres événements sans liens directs avec la surdité, qui lui sont surajoutés. La stratégie mise en place par certains parents, et que j'ai pu relever, est le plus souvent liée au silence. Silence aussi pesant que ce « secret » puisqu'il concerne une « anomalie », un « problème » supplémentaire qui semble plus délicat à évoquer que la surdité. Enfin l'enfant peut-être lui aussi dépositaire d'un secret, non pas transmis par les parents, mais inhérent à l'enfant lui-même. Secret qui s'est souvent révélé par un questionnement à l'adolescence, période propice aux grandes interrogations, questionnement qui aborde une multitude de sujets, mais principalement ceux qui ont trait à son propre développement. Considérons ici le développement comme étant les différentes étapes vécues par l'enfant dans son passage de l'état d'enfant à celui d'adolescent puis à celui d'adulte.

Ces témoignages et réflexions que je viens de proposer, me permettent de formuler les questions suivantes : En quoi le secret peut-il se révéler être un élément déterminant dans le processus de l'intégration en milieu scolaire ordinaire ? Quelle peuvent être ses éventuelles fonctions et actions ?

Pour essayer de répondre à ce questionnement, je vais étudier cette notion de secret en la considérant du point de vue de l'enfant, de la famille et de l'institution.

1.5.1. L'Enfant.

Toujours en référence à ma pratique professionnelle, je propose de considérer le postulat suivant : dans son histoire personnelle, son anamnèse, l'enfant peut être parfois le dépositaire d'un secret, pouvant parfois être lourd et issu d'un traumatisme vrai. Ce secret a besoin, à un moment ou un autre, d'être « exorcisé », c'est-à-dire d'être verbalisé¹¹³. Parfois à l'adolescence, il éprouve ce besoin et le confie à son « journal intime » ; écrire c'est déjà dire. Il s'agit d'un langage codé, car avant de l'écrire avec des mots qui conviennent, il faut déjà être en mesure de pouvoir se l'avouer à soi-même et ce sans équivoque. Parfois il n'a pas besoin de journal intime et c'est dans son discours qu'il faudra décoder ce que le jeune cherche à nous dire-discours qui peut être qualifié de métaphorique et il faut, comme on dit souvent, « lire entre les lignes ».

1.5.1.1. Secret intime.

Convoqué par le proviseur de son collègue, Jacques doit répondre à l'accusation portée par un parent d'élève qui affirme que son fils se plaint de lui parce qu'à plusieurs reprises il a essayé d'embrasser son fils sur la bouche. Ce à quoi Jacques rétorque que c'est faux. Il n'a « *rien essayé du tout* » et il n'a « *rien fait* ». C'est ce qu'il continuera à clamer tout au long de l'entretien. Trois semaines plus tard, lors d'une séance de suivi éducatif où nous travaillons la méthodologie d'un devoir, Jacques, dit spontanément « *dans le collège il y a souvent de la bagarre parce qu'il y a un « pédé » qui suit tout le temps les autres et leur dit des choses* ». L'affaire en restera là ce jour car Jacques ne voulut plus rien dire à ce sujet. La semaine suivante, dans les mêmes conditions, Jacques dit : « *Des gens mentent, les autres élèves racontent des mensonges à mon égard... De toute façon, il n'y a plus de problèmes, l'histoire avec l'autre garçon c'est fini, c'était un menteur* ». Dans les deux parties de son discours, Jacques précise bien qu'au niveau du collège, c'est à dire entre les adultes, l'incident est clos mais qu'en ce qui concerne quelques élèves « l'histoire » ne semble que commencer. Au-delà des autres jeunes, ce que Jacques avait envie de dire est finalement dit de manière sous-

¹¹³ C'est ce que j'ai pu constater tout au long de mon expérience professionnelle.

entendue mais bien verbalisée. Le travail qu'il reste à effectuer auprès de Jacques relève de l'échange et de l'écoute, afin de pouvoir répondre aux préoccupations effectives de Jacques, et qui le concernent intimement, en évitant toute forme de culpabilité quant aux sentiments éprouvés. Cette culpabilité est souvent omniprésente dans ce type de secret qui, de fait, n'en est plus totalement un. Pouvoir s'avouer ce que l'on ressent en évitant le regard de l'autre, c'est à dire son jugement, n'est pas chose aisée, surtout à l'adolescence, période à laquelle le jeune se pose une multitude de questions quant à ce qu'il est. Dans d'autres réflexions, Jean fait souvent référence à la « folie », sans doute pour essayer de se convaincre par la voix de l'autre (l'adulte) qu'il n'est pas fou. Tout en mettant dans le discours un questionnement précis, bien que métaphorique : « *Regarde les ceux-là, ils jouent au foot alors que c'est interdit dans la cour...ils sont fous ! Je sais pas pourquoi, l'autre jour en classe y'a un élève qui a mis sa gomme comme ça (posée sur la tranche la plus longue (rires) Il est fou...* » La demande de Jacques est explicite, il veut être rassuré quant à sa bonne santé mentale, en prenant comme exemple le comportement d'autres jeunes. « *Aide-moi à y voir plus clair dans ce que je suis* » me dit-il. Le travail relèvera d'une concertation pluridisciplinaire afin d'aider au mieux Jacques. Pour en revenir au secret de Jacques, il est certes dit, même sans les mots justes, mais il n'en demeure pas moins un secret : « *ce n'est pas la peine d'en parler à mes parents puisque ici (l'école), le problème est réglé. Donc il n'y a plus de problème.* » Le secret va maintenant être géré par l'équipe professionnelle de l'institution qui en est la garante. C'est elle qui, professionnellement, sait ce qu'elle doit dire ou ne pas dire, qui doit conserver le secret tout en répondant aux réalités et besoins éducatifs et psychologiques.

Jusqu'à présent, j'ai abordé la notion de secret de manière globale afin de montrer que certains « soucis » d'enfants et d'adolescents sourds sont identiques à ceux éprouvés par des enfants et adolescents entendants. Cela corrobore les propos de Lilian : « *Nous sommes comme les autres ... On a juste quelque chose de différent, c'est là, c'est l'oreille.* » Cette dernière remarque renvoie à l'idée que « *Les oreilles sont des secrets* », « *le secret qui dérange* ». Par ses remarques, Lilian fait référence aux « mystères, aux secrets » qui semblent entourer la notion de surdité dans la pensée de l'Autre (l'entendant). Qu'en est-il d'un point de vue intrinsèque de la surdité ?

1.5.1.2. Secret de surdité.

Garder le secret de sa surdité, c'est mettre en place toute une série de stratagèmes qui requièrent une vigilance constante. Rappelons-nous l'exemple de Frédéric qui utilisait la

lecture labiale pour que personne ne puisse soupçonner sa surdité. Il était devenu sourd à l'adolescence et il avait beaucoup de mal à accepter cette nouvelle situation. A chaque situation devait correspondre une attitude qui semblait être la mieux adaptée, c'est ce que pensait Frédéric. Ne pas pouvoir se l'avouer à soi-même est suffisamment difficile, alors divulguer à une multitude d'inconnus que l'on n'est plus comme avant, que l'on se sent si différent, relève de compétences qui parfois sont au dessus de « ses forces ». Ce genre de secret est parfois tellement lourd à garder que la seule issue possible à cette « impasse » est parfois radicale. La question que l'on se pose est sans doute de savoir ce que nous pourrions mettre en place pour éviter ce genre d'issue. Peut-être est-ce dans la reconnaissance de la différence que je pourrais chercher une réponse mais je préfère éviter toute conclusion hâtive (Peut-être la reconnaissance de la différence est-elle un élément de réponse).

Dans le même registre, le fait de ne pouvoir avouer sa surdité à son entourage social, c'est à dire en public, demande une « *mise en scène de la vie quotidienne*¹¹⁴ ». Reprenons l'exemple de Sabrina¹¹⁵ : elle est sourde moyenne et, avec l'aide de ses appareils auditifs, elle arrive à récupérer une audition satisfaisante. En outre, elle possède également une excellente lecture labiale et parle sans problèmes la langue des signes. En conséquence, au niveau de la communication, elle se sent aussi bien à l'aise avec les sourds qu'avec les entendants. Adolescente en « totale harmonie » avec les préoccupations d'autres jeunes entendants de son âge, elle adore « sortir en boîte de nuit ». Comme je l'ai déjà dit, pour bien montrer qu'elle n'est pas sourde, elle cache tout ce qui pourrait y faire référence. Mais elle a obligation de porter ses appareils auditifs, afin de mieux appréhender l'univers sonore et plus précisément la parole. Ainsi elle n'utilise qu'un seul de ses deux appareils qu'elle place à l'oreille qui « entend le mieux », pour en augmenter la qualité de réception. Afin d'éviter de montrer sa prothèse auditive, elle la cache par ses cheveux longs qu'elle prend soin de faire revenir en partie sur son visage. Pour montrer qu'elle n'est pas sourde, elle fait passer sa chevelure derrière son autre oreille qui est donc ainsi découverte et ne peut donc laisser supposer un quelconque problème d'audition. Elle se sent ainsi « *pas différente des autres* ». Lorsqu'elle se trouve hors de l'institution et principalement dans les transports en commun, elle évite de faire des gestes ainsi que des phrases trop longues pour que l'on ne puisse pas remarquer sa « *drôle de voix* », comme elle dit. Lors de ses sorties, elle s'arrange toujours pour être en présence soit d'adolescents entendants (dont son petit ami), soit d'adolescents sourds mais

¹¹⁴ Pour citer Goffman, in biblio.

¹¹⁵ Cité dans le sous-chapitre « *Prothèses auditives* » de la première partie « Différent ».

présentant les mêmes caractéristiques qu'elle, c'est à dire de sourds parlant sans difficultés apparentes comme c'est le cas de Louis.

Le secret de la surdité de Sabrina n'est connu que par un cercle restreint de personnes, les intimes, « *les personnes de confiance sûre* » et les professionnels qui sont, une fois de plus, considérés comme étant les garants de la non divulgation du secret.

J'ai évoqué un ami de Sabrina, Louis, qui lui « *[s]'en moque* » tout simplement. Louis est sourd profond mais il possède une telle qualité de lecture labiale, une telle tonalité et une telle prosodie de voix que l'on a du mal à croire qu'il est sourd profond. Il a les cheveux courts et lorsqu'il sort de l'institution il ne porte aucun appareil. Rien ne laisse donc supposer sa surdité. En outre, il fait de la musique, il joue de la batterie et sa petite amie est entendante. Louis signifie donc son appartenance au monde des sons malgré « *le handicap qui devrait le lui interdire* ». Louis est l'exemple type de ce que la rumeur publique ne peut croire et qui pourtant est bien réel. Nous pouvons toujours soupçonner Louis d'avoir un autre secret, : serait-il réellement sourd ? L'audiogramme est là pour l'affirmer « Louis est sourd profond ». Simulerait-il lors des tests audio métriques ? Les réactions spontanées de son comportement lors de ces tests tendent à prouver qu'il est totalement sincère. Louis est réellement sourd profond et son secret réside dans le fait qu'il a décidé de vivre comme tel. Il ne refuse pas son handicap, il « parle » couramment la langue des signes et entretient de très bonnes relations avec l'ensemble de ses camarades sourds signants. Il a fait son choix. « *Pourquoi devrais-je dire ou montrer que je suis sourd. Ça ne se voit pas, alors !!!* ». S'il se trouve en difficultés vis à vis des sons du langage, il n'hésite pas à faire répéter son interlocuteur, sans toutefois déclarer sa surdité. *In fine*, je peux émettre l'hypothèse que Louis ne possède en réalité aucun secret *stricto sensu* concernant son handicap, même s'il n'évoque que très rarement sa surdité. Les stratégies qu'il met en place pour évoluer dans le monde qui l'entoure n'ont pour but avoué que de « *[se] sentir le mieux possible avec les gens qu'[il] aime et avec qui [il] vi[t] tous les jours* » et d'ailleurs, comme il le dit, « *de tout le reste [je m]'en fiche* ». Alors même si secret il y a, c'est peut-être dans sa dernière phrase qu'il réside.

Ce que nous pouvons constater, c'est que certains des secrets que je viens de présenter ne sont pas aussi éloignés de ceux que possèdent d'autres adolescents qu'ils soient sourds ou non. Il en est de même des stratégies mises en œuvre, qui ne diffèrent pas elles non plus de celles que peuvent utiliser d'autres adolescents. Dans ces perspectives, nous pouvons imaginer que les adolescents sourds ne sont pas si différents des adolescents entendants et que c'est peut-être en cela que réside leur réel secret.

Au-delà de cette hypothèse, l'enfant ne se construit pas tout seul. Sourd ou entendant, il évolue dans une sphère bien précise qui, en tout premier lieu, est représentée par la famille.

1.5.2. La Famille.

Dès sa naissance, le bébé pousse ses premiers cris et gesticule. Tout semble aller pour le mieux, tout semble « normal ». Le temps passe, le bébé grandit sans problèmes particuliers même si, parfois, force est de constater qu'il ne réagit pas toujours à différents stimuli sonores, qu'ils soient spontanés (porte qui claque, par exemple) ou déclenchés (comme la parole). Ce n'est pas si grave, c'est sans doute parce qu'il est très absorbé par une autre activité. Arrive l'époque où l'enfant doit affronter la crèche ou l'école. Là aussi tout se passe pour le mieux. C'est ici que se pose « le dilemme », soit nous informons l'équipe pédagogique que parfois notre enfant ne réagit pas à certains sons, soit il nous semble incongru de le spécifier. Quelle que soit la décision que nous prenions, elle nous paraît convenir à la situation. Cependant, un jour, l'enseignant nous donne un rendez-vous parce qu'il s'interroge sur ce manque de réactions spontanées à certains événements sonores et parfois, notre enfant semble « être dans la lune ». Nous rétorquons qu'effectivement nous avons déjà remarqué cette situation mais cela vient du fait que notre enfant est très concentré sur ses activités et que c'est pour cette raison qu'il ne semble pas réagir à certains sons, sans doute plus tard sera-t-il « chercheur » mais il n'y a aucun problème. Et des examens seront faits malgré tout, pour « rassurer l'enseignant ». Les examens auditifs sont effectués et le verdict tombe, notre enfant présente des « troubles de l'audition, il souffre d'une déficience auditive », il est « sourd ». Ce que nous redoutions est confirmé, le secret « non dit¹¹⁶ » éclate au grand jour. Dépistée tardivement, la surdité va très souvent entraîner un autre « handicap » : un certain retard scolaire c'est à dire dans les acquisitions de base et, en outre, dans certaines acquisitions sociales par manque d'échanges et de confrontation à l'autre, manque lié à un certain retrait, voire même un certain isolement de l'enfant dans le groupe. Ces conséquences ne forment pas une vérité absolue mais ce sont celles que plusieurs équipes éducatives de terrain ont pu noter et affirmer lors de réunions d'équipe pluridisciplinaire.

¹¹⁶ Il s'agit d'un secret que nous pourrions qualifier de virtuel, en ce sens qu'il n'est pas élaboré consciemment au sein de la cellule familiale directe, le père et la mère, mais dans le sens où il est non discuté (non-dit) parce qu'il semble ne pas être effectif (réel).

1.5.2.1. Le secret de famille.

Le type de scénario que je viens de présenter n'est pas un cas isolé. Des parents savent, avant de mettre leur enfant à la crèche ou à l'école, que ce dernier présente une surdité plus ou moins profonde. Ici deux possibilités s'offrent, soit ils le disent, soit ils le cachent. C'est cette dernière situation qui va construire le secret. Secret qui est très fragile parce qu'à un moment ou à un autre il faudra bien le dévoiler, ne fût-ce que pour permettre une meilleure intégration scolaire pour l'enfant.

Le secret ne concerne pas toujours directement la surdité ; au contraire, celle-ci peut être affirmée par les parents¹¹⁷. Mais à cette attitude correspond l'essence même de ce qui doit être caché en dehors de la famille proche. Reprenons l'exemple de cette jeune maman qui se présente spontanément à l'institution en disant qu'elle souhaiterait que son jeune enfant intègre celle-ci très rapidement puisqu'il « *est sourd* ». Certains documents sont manquants, comme l'audiogramme, mais « *ce n'est pas grave, nous le lui ferons passer ultérieurement* ». Le discours quant à la surdité de l'enfant ne semble « pas très clair ». Le protocole d'admission prévoit une rencontre entre la famille et les différents professionnels, ainsi qu'une période d'essai pouvant aller jusqu'à une semaine complète. Lors de cette période d'essai, l'équipe s'aperçoit que l'enfant répond très souvent aux sollicitations sonores spontanées, moins souvent à celles déclenchées. En fait l'équipe médico-sociale pointerait que la surdité n'est pas la problématique de l'enfant et qu'il subit un tout autre type de handicap que, en raison de sa mission spécifique, l'institution ne peut gérer. Elle orientera donc la famille et l'enfant vers une structure mieux adaptée. Cette situation, les parents la connaissaient mais « entre deux handicaps », il leur est apparu préférable de choisir celui qui paraissait le moins « grave¹¹⁸ ». En réalité, il ne s'agit pas de préférer un handicap à un autre mais d'en considérer l'importance afin d'espérer une éventuelle « régression » pour ne pas dire une « guérison ». Beaucoup de parents éprouvent un sentiment de culpabilité quant à ce qui « arrive » à leur enfant et même quant à ce qui « leur arrive ». Ils décident alors très souvent de mettre en place différentes stratégies dont le but est un certain « désir de réparation ». Si le handicap, celui qui est caché, semble pouvoir être plus « dévalorisant », « moins acceptable pour l'enfant », il suffira, sans doute, de le lui cacher et de centrer leur

¹¹⁷ Comme beaucoup de parents qui ont « reconnu » et « accepté » la surdité de leur enfant, ils préconisent à l'enseignant tel ou tel type de comportement à adopter, qui « finalement n'est pas aussi différent » de celui à avoir avec n'importe quel enfant, faites-le participer... sollicitez-le souvent... placez-vous bien en face de lui... articulez bien... »

¹¹⁸ Tel a été le qualificatif employé par différentes familles. La surdité est alors considérée comme un « handicap » finalement pas aussi « dramatique » qu'il ne semblait.

action éducative sur le « moindre des deux ». C'est ainsi, sans doute, que naîtra le secret de famille. Pour être bien sûr qu'il ne soit jamais dévoilé, il suffira aussi de le taire à l'Institution. Cela n'est pas aussi simple qu'il n'y paraît. En effet, l'équipe éducative spécialisée soupçonnera la présence de cet autre handicap, mais sans certitude, sans « officialisation directe de la part des parents¹¹⁹ ». Cela restera donc au niveau du soupçon. Claire, âgée de 16 ans est, selon son audiogramme, « sourde légère ».

Nouvel arrivant dans l'institution et novice en matière de surdité¹²⁰, j'avais encore l'habitude d'utiliser ma voix pour appeler les jeunes (simple réflexe d'entendant). Lors d'une sortie en centre ville, j'appelle Claire qui marchait en compagnie de trois copines quelques mètres devant nous (ma collègue et moi-même). Je m'aperçois aussitôt de ma « bêtise » mais Claire s'est déjà retournée et me répond par un « oui » franc et massif. Très surpris, s'instaure alors un dialogue :

Moi -Mais tu m'as entendu ?

Claire -Ben oui !!!

Moi -Mais il y a beaucoup de bruits tout autour de nous ?

Claire -Oui, je sais mais je t'ai entendu m'appeler !

La conversation continuera sur le sujet qui faisait l'objet de mon appel. Lorsque celle-ci se termine, j'interroge ma collègue sur la réaction spontanée de Claire à mon appel verbal. La réponse est précise « *Claire est malentendante mais nous pensons que ce n'est pas au niveau de l'audition que se situe sa réelle problématique. Nous supposons même la présence d'une « débilite légère » mais nous n'en avons aucune preuve. Preuve que nous n'aurons sans doute jamais.* » Les quelques fois où le sujet était abordé avec les parents, les réponses étaient très souvent « évasives » et lorsque Claire termina sa scolarité¹²¹ dans l'institution, elle changea d'établissement et même de région parce qu'ailleurs, dans la « *nouvelle école, les études professionnelles qui y étaient proposées correspondaient mieux aux choix et attentes de leur fille* ». Le secret supposé est ici tout naturellement respecté et en quelque sorte s'en construit un nouveau, celui que je pourrais proposer comme étant le « *secret imaginé* ». Je propose de le différencier du premier en ce sens qu'il peut être plus ou moins inventé alors que le secret supposé autorise une croyance plus ferme.

119 Certains tests de « mesure du quotient intellectuel », comme le « Wisk3 », effectués par un psychologue, peuvent dévoiler un retard intellectuel. Cependant les psychologues soumis au « secret professionnel » ne sont donc pas dans l'obligation de diffuser les résultats obtenus.

¹²⁰ A cette époque, moi aussi je pensais que le sourd par définition n'entendait pas. Je n'étais pas au bout de mes surprises mais cela je ne le savais pas encore...

¹²¹ Non sans « quelques difficultés relativement importantes au niveau de la compréhension globale », aux dires de l'équipe pédagogique.

1.5.2.2. Le secret imaginé.

Pour évoquer le « secret imaginé », intéressons-nous maintenant à la situation de Norbert. Sourd moyen de naissance, il est intégré en grande section de maternelle au sein d'une école en milieu rural. Malgré quelques « *problèmes de comportement*¹²² », il « *suit plutôt bien en classe* », « *son travail est tout à fait satisfaisant* » affirme son institutrice. Après plusieurs semaines de prise en charge éducative et pédagogique, lors d'une réunion informelle de l'équipe pluridisciplinaire, une question est posée par l'un des membres « *N'avez-vous rien remarqué de particulier chez Norbert ?* » La première réponse qui est spontanément émise propose une précision : « *Tu veux dire au niveau de son physique ?* ». Il s'ensuit alors une discussion axée sur le « syndrome de Down¹²³ » ; « *Il a une drôle de façon de courir... Il possède un visage bien rond et une bouche qui laisse parfois sa langue sortir... mais il est plutôt très tonique... il comprend sans difficultés apparentes les consignes pédagogique demandées... pourtant il y a quelque chose de bizarre !* ». Comme je l'ai déjà spécifié (note de bas de page numéro 122), il se peut parfois que seuls quelques caractères soient présents. En ce qui concerne Norbert, il semblerait donc que seuls le physique et un certain problème psychomoteur puisse faire penser à une certaine forme de « trisomie 21 ». Mais il ne s'agit là que de suspicions car la « problématique » ne sera pas encore soulevée en présence des parents. Quoiqu'il en soit, la question reste posée et le doute persiste. Il s'agit d'une réflexion d'ordre professionnel qui amène nombre de suppositions « *Peut-être est-ce réel ! C'est ce qui pourrait expliquer le surinvestissement éducatif de l'un des parents et sa demande toujours croissante d'interventions de différents professionnels tels que psychomotricien, orthophoniste, psychologue, professeur et éducateur spécialisés* ». L'équipe commence donc à soupçonner l'existence d'un éventuel secret. Secret qui serait donc supposé, imaginé, parce que rien n'est dit, les parents en seraient donc les détenteurs mutiques car ce « *secret ne doit pas sortir du cercle familial restreint* » à savoir le père et la mère. Ce qui n'est que pure

¹²² Ce sont ces « problèmes de comportement » qui sont à l'origine de la demande de prise en charge éducative. Par cette dénomination, il faut comprendre que l'enfant est « assez agressif et bagarreur avec les autres enfants » de l'école. Rapport effectué par l'équipe pédagogique de l'école d'intégration et validé par les parents de Norbert.

¹²³ Plus communément appelé « Trisomie 21 » ou « Mongolisme », ce syndrome est en fait une maladie congénitale due à la présence d'un chromosome 21 surnuméraire. Il est appelé « Syndrome de Down » par les Anglo-Saxons. Bien qu'il en soit fait mention dès le XIX^{ème} siècle, l'origine chromosomique na été révélée qu'en 1958 par les docteurs Raymond Turpin, Jérôme Lejeune et Marthe Gautier (selon les sources « *intégrascal.fr* »). Les caractères spécifiques ne sont pas obligatoirement présents tous ensemble. Nous ne ferons référence qu'à ceux qui ont été évoqués lors de la discussion, à savoir « retard psychomoteur, nuque plate, visage plat et rond, petite bouche avec une langue qui a tendance à sortir, voire même un « épicanthus », c'est à dire un petit repli à l'angle interne de l'œil, une certaine hypotonie musculaire ainsi qu'un retard mental de degré variable ».

spéculation mais qui trouve ses fondements dans l'expérience antérieure « *nombre de situations identiques, de par le passé, qui se sont avérées justifiées laissent supposer qu'il y a sans doute une part de réalité dans nos réflexions.* » C'est ce qu'affirmera un des membres de l'équipe. Comme je l'ai déjà précisé, il ne s'agit là que de présupposé de secret. S'il existe réellement un secret, il s'agit, dans ce cas, d'une catégorie bien spécifique de secret qui risque de n'être dévoilé que tardivement et de manière tout à fait fortuite ; soit par la mise en évidence de difficultés scolaires d'ordre cognitif, soit par besoin « d'exorciser » une certaine souffrance « *c'est trop dur, je n'arrive plus à faire face* ». C'est donc sans doute lors de tels moments que le secret peut être divulgué. Il prend parfois la forme d'un aveu qui fait appel à un autre secret « *ne pas répéter, en dehors du cadre professionnel, ce qui vient d'être dit* ». Dans cette situation, nous nous retrouvons en présence du « secret professionnel », celui-là même qui offre une garantie stable et « légale ».

Secret imaginé, secret supposé, les parents, tout comme l'enfant, ne sont plus les seuls dépositaires du « secret ». Comme le secret professionnel, qui est donc le garant légal de la non divulgation d'informations confidentielles, « secrètes », par l'institution, (?) peut en laisser supposer d'autres. « *L'établissement de Thomas Braidwood¹²⁴ à Edimbourg fut à l'origine de la création de nombreuses autres écoles dans les îles Britanniques, et même d'une école américaine, qui formèrent ensemble une toile serrée et monopoliste. Une fois encore le principe du secret s'imposa, comme pour Pereire et Heinicke, avec la nécessité d'engager des parents pour gérer ces affaires en expansion constante¹²⁵.* » Ainsi cette notion de secret remonte assez loin dans le temps, mais de quels secrets pouvait-il s'agir ?

1.5.3. Institutions.

Avant d'avoir recours aux établissements spécialisés, les « pédagogues de la surdité » officiaient le plus souvent au sein même des familles. Ils devenaient en quelque sorte des professeurs particuliers, des précepteurs. Chacun ayant sa propre méthode, elle ne pouvait être de fait partagée. C'était institué. De même, chaque méthode faisait l'objet d'une « discrétion absolue » quant à son contenu et qu'elle finissait par former un « secret ». Secret jalousement

¹²⁴ Braidwood Thomas (1715-1806) était à l'origine professeur de mathématiques dans une petite école d'Edimbourg. Il décida, en 1760, de s'intéresser à l'éducation des sourds et fonda la « Braidwood's Academy for the Deaf and Dumb », reconnue comme étant la première école spécialisée pour sourds en Grande-Bretagne.

¹²⁵ Lane Harlan, « Quand l'esprit entend. Histoire des sourds-muets », Editions Odile Jacob, Paris, 1991, p 138.

gardé puisqu'il devenait le garant d'une probable réussite, d'une probable « guérison de la surdité ».

1.5.3.1. Les différents acteurs.

J'ai longtemps hésité à développer cette partie (*encyclopédique*), à ce point de mon travail. Après de longues tergiversations, j'ai décidé de la maintenir à cette place. Pourquoi ? Sans doute parce qu'elle représente un élément nécessaire à la compréhension de la problématique spécifique de la surdité quant à ce désir d'intégration en milieu ordinaire. Je fais à nouveau référence aux propos de Lilian, lorsqu'il évoque ce « *secret qui dérange* », la surdité qui dérange. Alors comment faire pour que la surdité ne dérange plus. La question semble s'être posée depuis des siècles. Chacun y allant de ses préconisations, les acteurs de l'éducation des sourds furent très nombreux. Toutefois je n'évoquerais ici que les principaux acteurs détenteurs de « secrets » quant à l'éducation des sourds. Ce ne sont certes pas les seuls, mais leur histoire illustre la mise en place et le fonctionnement de ces fameux « secrets ». Secrets qui semblent n'avoir pour ultime but que de permettre au sourd de ne plus être sourd. C'est à dire de lui permettre d'intégrer le monde des entendants sans autre alternative que de parler, d'oraliser. Je n'oublie pas qu'il faut replacer les différents éléments évoqués par la suite dans leur contexte historique (qui varient donc selon les époques et les lieux). Je présenterai les différents acteurs d'une manière chronologique. Si certaines époques semblent bien lointaines, j'ai parfois le sentiment que les méthodes qui étaient alors employées ne sont pas aussi « éloignées » de celles employées actuellement (comme nous le verrons ultérieurement). Mais cela ne fais-je que le présupposer ?

1.5.3.1.1. Bonet, Juan Pablo, 1573-1633.

En suivant les principes de la tradition oraliste, Bonet affirma dans son ouvrage « *Réduction des lettres à leur éléments primitifs et art d'enseigner à parler aux muets*¹²⁶ » (1620) que « *Le mutisme, chez l'homme, provient de l'une des deux causes suivantes, qui peuvent quelquefois se trouver réunies chez le même sujet. La première et la plus générale est la surdité. Etant donné que la parole n'est que l'imitation des sons entendus, le défaut d'ouïe doit entraîner fatalement, chez celui qui en est atteint, l'impossibilité de prononcer ce qu'il n'aura pas*

¹²⁶ Source Bibliothèque Inter Universitaire de Médecine et d'Odontologie, Paris V, Bibliothèque Numérique, collection de rééditions de textes anciens.

entendu... La seconde cause peut résider dans une affection ayant son siège dans la langue, et analogue à celle qui a produit la surdité. De même, en effet, qu'une humeur a pu paralyser l'oreille, de même une humeur aura pu également paralyser la langue (p.57)... L'âge de six à huit ans est le plus favorable pour commencer l'instruction du sourd-muet (p.59)... Le langage d'action, est la langue naturelle par excellence... et ce qui le prouve, c'est que, grâce à elle, si l'on met, en présence l'un de l'autre, deux sourds-muets qui se voient pour la première fois, ils se comprennent parce qu'ils emploient l'un et l'autre les mêmes signes (p.61)... Les lettres doivent être enseignées au muet au moyen de signes... il reste établi que si nous ne pouvons utiliser l'oreille... c'est à la vue que nous allons recourir : l'œil, à la vérité, ne pourra enregistrer les sons, mais il pourra tout au moins distinguer les mouvements qui les forment, et cela, avec une exactitude et une perfection telles, que le muet sera en état de reproduire la voix comme s'il l'avait entendue. C'est donc au moyen de démonstrations, en lui (le sourd-muet) faisant voir la position des organes, que nous lui enseignerons les lettres (p.62) ». C'est ainsi que Bonet imagina un alphabet manuel, qui sera adopté et transformé par nombre d'autres professeurs oralistes. C'est sans doute ce fameux « art » d'enseigner la parole au muet qui fut le point de départ de ce qui formera la base des « secrets d'éducation des sourds-muets ». Notons aussi que Bonet, considérait que le manque d'entraînement de tel ou tel organe comme de tel ou tel muscle, amenait celui-ci à une certaine forme de « paresse », c'est à dire qu'il perdait les vertus de son utilisation première et s'adaptait à sa nouvelle situation. Cette théorie marqua fortement ses convictions quant aux possibilités offertes par la seule force de la volonté, qui selon lui pouvait être le moteur effectif dans son entreprise d'éducation.

1.5.3.1.2. Amman, Johann Conrad , 1669-1724.

Médecin de formation initiale, il avait axé son travail sur la démutisation des sourds-muets. Ses principales recherches étaient orientées sur la physiologie de la voix et sur la phonation. Il considérait que *« le souffle de la vie réside dans la voix, à travers laquelle se transmet l'illumination... la voix est l'interprète de nos cœurs et exprime ses affections et désirs... La voix est une émanation vivante de l'esprit que Dieu a insufflé en l'homme lorsqu'il en a fait une âme incarnée... Quelle stupidité trouvons-nous chez la plupart de ces infortunés sourds ! Comme ils diffèrent peu des animaux¹²⁷ ! »*. Comme nous l'avons évoqué dans l'histoire des

¹²⁷ In Lane Harlan, *ibid.*, p.128,.

sourds, cette pensée que le sourd était plus proche de l'animal que de l'être humain était très répandue au Moyen-Age occidental. C'est sans doute cette pensée qui fut à l'origine du mouvement oraliste allemand. En outre, comme la tradition oraliste l'exigeait, il fallait garder « secrète » la source de ses idées et méthodes. En fait la méthode qu'employait Amman, bien qu'elle fut très proche de celle employée par Bonet, consistait à travailler plus spécifiquement l'acquisition ou la ré acquisition de l'articulation et ce « *quel que soit le prix à payer sur le plan de l'éducation. La parole était un don de Dieu, sa perte une preuve de la chute de l'homme, et sa ré acquisition la rédemption*¹²⁸ ». La dimension religieuse était mise en avant dans les principes d'éducation avec une notion assez forte de culpabilité, qui peut-être favorisait cette notion de secret. S'il semblait considérer Dieu comme étant un être transcendantal, nous pouvons constater que le discours d'Amman à l'égard des sourds paraît empreint d'une notion d'ordre immanent, qui préfigurait peut-être certaines théories développées dans la seconde moitié du XIXème siècle.

1.5.3.1.3. Wallis, John, 1616-1703.

Mathématicien anglais, il orienta ses recherches sur le calcul différentiel et intégral et proposa le symbole de l'infini, ∞. Mais il s'intéressa aussi vivement à la phonétique, à l'orthophonie et à l'éducation des sourds. Il fut l'auteur du premier « traité de phonétique » en langue anglaise. Son « secret » résidait dans le fait qu'il apprenait aux sourds-muets à exprimer leurs pensées par la parole et par l'écrit et à comprendre ce qu'on leur écrivait. Il leur faisait « *articuler distinctement tous les mots les plus difficiles, en leur montrant les positions et les mouvements qu'il faut donner à la langue, à la gorge, aux lèvres et autres organes de la voix. Le souffle qui sort alors des poumons produit toujours le son désiré, que celui qui le profère, s'entende ou ne s'entende pas* ». Il s'agissait donc de comprendre ce que l'on prononce avec les signes, du signifiant au signifié, de l'analogique au digital. Le signe était donc porteur de sens et de sons identiques aux mots prononcés par tout entendant.

1.5.3.1.4. De L'Epée, Charles-Michel, dit « l'Abbé de l'Epée », 1712-1789.

Son principal combat fut de faire admettre que les sourds n'étaient pas différents des autres personnes. Comme beaucoup de ses prédécesseurs, il se plut à entretenir un certain « secret »

¹²⁸ Lane Harlan, *ibid.*, p.129.

quant aux méthodes qu'il employait pour son enseignement. Le secret de son enseignement résidait dans l'utilisation d'un « langage de signes méthodiques » afin de pouvoir lier les signes au français écrit. En outre, le regroupement d'élèves sourds au sein d'une même institution et le besoin de communiquer entre sourds, permit la mise en place et la pratique de la Langue des Signes Française. Les techniques de démutisation qu'il employait étaient une adaptation de celles mises en place par Juan Pablo Bonet en Espagne, par John Wallis en Angleterre et par Joseph Conrad Amman aux Pays-Bas. Toutefois il s'oppose aux méthodes employées par Jacob Rodrigue Pereire en France et Samuel Heinicke en Allemagne. C'est à son propre domicile, au 14 rue des Moulins à Paris, qu'il fonda la première institution pour sourds, située actuellement rue Saint-Jacques à Paris. Plus connue sous le nom d'« Institut National des Jeunes Sourds de Paris », elle fait partie des quatre institutions en activité en France, à savoir Metz, Chambéry et Bordeaux, et portant le même sigle « I.N.J.S. ».

Il faut noter que l'Abbé de l'Épée est considéré par la communauté sourde comme étant le « père spirituel des sourds » en raison de l'éducation (qu'il leur donna) et du combat qu'il mena pour la reconnaissance des personnes sourdes. Son combat eut pour effet que les sourds purent pour la première fois de leur histoire bénéficier des « Droits de l'Homme », dès 1791, soit deux ans après sa mort. Reconnu par cette même communauté des sourds comme étant le « Premier Instituteur Gratuit des Sourds », il participa donc activement à l'émancipation intellectuelle et sociale des personnes sourdes.

1.5.3.1.5. Péreire, Jacob Rodrigue, 1715-1780.

Péreire travaillait essentiellement sur la « démutisation » et la lecture labiale. Son secret, mais sans doute serait-il temps d'employer le terme de méthode, résidait, du moins le pense-t-on¹²⁹, en l'utilisation adaptée de l'alphabet manuel¹³⁰ de Bonet associée à des configurations qu'il avait inventées et dont chacune correspondait à un son, il y en avait en tout 30. Il s'agissait d'une dactylogie phonétique associée à l'acte phonatoire, la parole, tout aussi identique aux mouvements articulatoires visibles accompagnant les sons, chez les entendants. C'est ainsi que nous pourrions résumer la première hypothèse fondatrice de son « secret », de sa « méthode ». La seconde présuppose que Péreire n'aurait travaillé qu'avec des enfants qui n'étaient pas totalement sourds et qu'il aurait caché ces faits¹³¹. La troisième hypothèse

¹²⁹ Lane Harlan, *ibid.*, p. ?.

¹³⁰ Gérando, J.M. de, De l'éducation des sourds-muets de naissance, Paris : Méquignon l'aîné, 1827.

¹³¹ Selon Samuel Heinicke, professeur pour sourds, en Allemagne.

postule que Péreire aurait « utilisé » les élèves des autres. A cette époque, très souvent, les élèves d'un instituteur dont la méthode avait permis une certaine réussite, avaient été les élèves d'un autre. Enfin, selon Edouard Séguin¹³², la quatrième hypothèse est que Péreire aurait utilisé le « Toucher » comme pouvant être un canal possible de communication.. Pour Jean-Jacques Rousseau, le toucher était le plus important des sens, il pouvait remplacer la vue et l'ouïe. Ainsi « la musique ou la parole pourrait donc être communiquée aux sourds par le toucher¹³³. Toutes ces hypothèses laissent penser que le véritable « secret » de Péreire, c'est peut-être qu'il n'en ait jamais eu. Mais cela n'est que pure supposition.

1.5.3.1.6. Heinicke, Samuel, 1719-1790.

C'est en 1768 que Samuel Heinicke devint instituteur près d'Hambourg, à Eppendorf, où il n'avait qu'un seul élève « sourd-muet » à qui il enseignait au moyen d'une méthode tenue « secrète ». Le succès qu'il rencontra lui permit d'ouvrir la « première institution de sourds-muets » à Leipzig, en 1778. Heinicke proposait à ses élèves de s'exprimer au moyen du langage articulé. Outre la vue et le toucher, pour apprendre les voyelles, il suggéra qu'il fallait y ajouter le goût. Les prescriptions¹³⁴ qu'il proposait étaient les suivantes :

L'eau pure pour « ie »

L'eau sucrée pour « o »

L'huile d'olive pour « ou »

L'absinthe pour « e »

Le vinaigre pour « a »

Ainsi, il « suffisait » d'utiliser ces différents ingrédients pour que leurs saveurs puissent suggérer telle ou telle voyelle ou sonorité. Pourrait-on appeler cela « l'art de combiner goût et sons » ? Sans nul doute, il serait excessif d'en arriver à une telle conclusion.

1.5.3.1.7. L'Ultime Secret.

Comme nous venons de l'étudier, les différents acteurs de l'éducation des sourds aimaient à laisser supposer que la réussite de leur travail était étroitement liée à cette notion, à cette idée

¹³² Séguin E., 1847, Jacob-Rodrigues Péreire, Premier Instituteur des Sourds et Muets de France (1744-1780), Pensionnaire et Interprète du Roi, Membre de la Société Royale de Londres, etc., Notice sur sa vie et ses travaux et Analyse raisonnée de sa méthode, précédés de l'éloge de cette méthode par Buffon, Paris, J.-B. Baillière

¹³³ Rousseau J.J. in Lane Harlan, *ibid.*, p 107.

¹³⁴ In Lane Harlan p.132, in biblio.

de secret. Peut-être devons-nous considérer que ce mot était, à lui seul, le garant de la réussite dans l'éducation spécifique de jeunes sourds. Comme nous avons pu le remarquer, il semblerait que dans la tradition oraliste, ce n'était pas la surdité en tant que telle qui était considérée, mais il s'agissait plutôt de montrer que cet « accident de la nature » pouvait être, par la seule volonté de personnes « convaincues » et par un très long travail, pour ne pas dire un dévouement, corrigé. Mais qu'est-ce que cela peut-il supposer ? Comme nous l'avons compris, le but de l'oralisme est avant tout la parole. Dans l'étude qu'il a réalisée Harlan Lane¹³⁵ propose qu'« *En réalité, la tradition oraliste est une histoire d'avidité (choisir de préférence des élèves dont les parents sont riches. En outre, plus ils seront intelligents, plus ils auront perdu l'ouïe tardivement et plus leurs restes d'audition seront importants, mieux cela vaudra.), de plagiat, de secret (faire jurer le secret ; n'autoriser personne à vous observer), de tricherie (avoir peu d'élèves tout en donnant l'impression d'en avoir beaucoup... Apprendre le langage des signes de l'élève tout en affirmant ne pas l'utiliser puisque la communication est censée être orale), et non d'éducation. Son but est la parole... Une seule idée, plagiée, publiée, traduite, rationalisée, proposée, citée, annotée, renvoyée des uns aux autres, exploitée – mais qui n'en est pas moins restée la même idée. Tel est, pour finir, le vil secret de l'histoire de l'oralisme : ce n'est pas du tout une histoire* » (pp 143-144). La notion de secret peut-être comprise comme étant, en réalité, présente que d'un point de vue virtuel. Son seul et unique but serait alors de pouvoir affirmer et valider un certain savoir faire, quasi incontestable, de la part du précepteur, de l'enseignant. Attitude que je pourrais qualifier d'ethnocentrisme. Ethnocentrisme qui est peut-être toujours d'actualité ? Cela nous le verrons dans les pages suivantes. Enfin, est-il sans doute bon de préciser, en citant toujours Harlan Lane, que « *Si l'histoire de l'éducation des sourds ne révèle pas un seul principe de réussite en ce qui concerne les élèves, en revanche, elle en révèle de nombreux en ce qui concerne les enseignants.* » (p.88). Le secret deviendrait donc source de pouvoir, c'est à dire de pouvoir s'octroyer un rôle d'acteur actif et indispensable dans la « reconstruction identitaire » et l'intégration « efficiente » du jeune sourd dans la société supposée « normale », celle de la « réalité¹³⁶ », en un mot, celle des Entendants. « *Le monde de tous les jours est fait majoritairement d'entendants, c'est donc aux sourds de s'intégrer dans ce monde. C'est pour cela que je ne connais pas la langue des signes, parce que ce n'est pas la réalité. Et puis ici (dans l'institution) la tradition est oraliste, l'extérieur aussi !* » Tel fut le

¹³⁵ In Biblio.

¹³⁶ Comme certains collègues ont pu me l'affirmer.

discours d'une de mes collègues, qui pensait que le secret¹³⁷ de la réussite éducative et pédagogique pour un enfant sourd était liée à son propre désir et à sa propre volonté d'intégration. C'est ainsi, par la mise en pratique de tels propos, que certains jeunes sourds ont vu leur orientation scolaire ne plus correspondre à leur souhait, mais seulement au pouvoir décisionnaire du « Conseil de classe ». Je citerai en exemple le cas de Pascal qui, après une année de 6^{ème} en classe intégrée¹³⁸, n'avait pas le niveau requis, principalement en français, pour prétendre à un passage en classe supérieure et se vit orienté vers une section d'études courtes, pré-professionnelles. Ce qu'on omit de préciser c'est que tout l'enseignement qui lui avait été dispensé, en français notamment, avait été fait de manière oraliste, sans aucun geste, alors que cet adolescent était essentiellement signant et, de surcroît, ne savait pas décrypter la lecture labiale. Les parents s'opposant à cette orientation, en tenant compte du discours de leur enfant, décidèrent de le changer d'établissement, afin qu'il puisse reprendre une scolarité « normale ». Ce qui fut opérationnel à la rentrée scolaire suivante. C'est alors que nous pouvons nous interroger sur le rôle de l'institution dans le principe de l'éducation des jeunes sourds.

2. L'INSTITUTION.

J'ai précédemment étudié les obligations légales que l'établissement se devait de mettre en œuvre. Je n'y reviendrai donc pas mais il me semble important de préciser brièvement la conception historique et l'évolution de l'établissement. Cette recherche s'est effectuée principalement par l'étude de documents officiels mis à ma disposition par la Direction de cet établissement du grand sud-ouest, qu'est l'Institut National des Jeunes Sourds de Gradignan, et qui m'a également autorisé à les utiliser, sans restriction, pour les besoins de mon enquête.

¹³⁷ Qui en fait n'en était pas un à proprement parler, puisque la réalité était le monde entendant, celle où l'enfant, une fois adulte, évoluerait.

¹³⁸ Les classes intégrées fonctionnent sur le principe de l'intégration du groupe classe d'enfants sourds dans un collège ordinaire mais dont les enseignants ne sont autres que des professeurs spécialisés dépendants de l'institution et non de l'Education Nationale.

2.1. Rappel historique.

L'institution des jeunes sourds de Bordeaux remonte à 1786 et s'appelait alors « Institution des Sourdes Muettes de Bordeaux¹³⁹ ». Depuis 1760 l'abbé de l'Épée s'était, selon Henri Martin, « *dévoué à l'œuvre admirable de l'éducation des sourds muets, qu'il tira de leurs limbes pour les rendre à la vie morale et sociale.* » C'est grâce aux travaux de l'abbé que d'autres gouvernements, tels que ceux de Suisse, des Pays-Bas, d'Allemagne, de Russie, d'Espagne et d'Italie se sont intéressés à l'éducation des sourds. C'est ainsi que naquirent nombre d'institutions, d'écoles où « *serait portée la bonne parole. La charité ne redoute pas les rivalités ; elle les provoque, au contraire. Elle n'a, en effet, qu'un but, un seul : le bien, la consolation de ceux qui souffrent, et elle n'a jamais trop de mains pour répandre ses largesses. Le nombre de sourds-muets susceptibles d'éducation était tel dans notre pays, que la seule école de Paris eût été insuffisante ; il devenait donc indispensable, il était urgent, que d'autres vinsent à l'aide de leurs aînés.* » (ibid. p ?). Sollicité par Monseigneur Champion de Cicé, archevêque de Bordeaux, et après s'être imprégné des méthodes et procédés d'enseignement dispensés à Paris, l'abbé Sicard devint le premier directeur de l'école des sourds-muets de Bordeaux. Il s'adjoignit les services de Monsieur de Saint-Sernin (directeur d'un pensionnat à Bordeaux où était donné l'enseignement élémentaire). Les premiers cours de l'école de Bordeaux, rue Capdeville, commencèrent le 20 février 1786. A la fin de l'année, on pouvait compter 22 élèves. Dès cette époque une première tentative d'intégration avec des entendants fut tentée. Monsieur de Saint-Sernin voulut amener quelques-uns de ses pensionnaires entendants, mais les parents de ces derniers n'apprécièrent guère et retirèrent leurs enfants en trois jours. En 1789 l'abbé Sicard fut nommé instituteur de l'école de Paris grâce aux progrès de l'élève Massieu, signalé comme étant « un sujet rare ». L'école de Bordeaux se retrouva donc sans directeur. Monsieur de Saint-Sernin semblait être tout désigné pour succéder à l'abbé Sicard au poste de directeur mais paradoxalement ce dernier s'y opposa farouchement écrivant même une lettre à la municipalité de Bordeaux, datant du 22 mai 1790 et dont voici le texte :

« La place d'instituteur des sourds-muets (du moins la première place), exige une connaissance très approfondie de la métaphysique des langues, une logique sûre, une dialectique et une connaissance profonde du langage. Or, tout cela est bien au dessus des maîtres écrivains les plus habiles. Il faut savoir le Latin pour trouver dans cette langue, la

¹³⁹ Cornie Adrien « *Etude sur l'institution nationale des sourdes muettes de Bordeaux 1786-1903* », Bordeaux, imprimerie nouvelle F. Pech et cie, 1903

mère de la nôtre, le sens des mots dans leur étymologie. Je lui avais si souvent répété (à Saint-Sernin) que ma méthode comprenait deux parties : l'une purement mécanique et qu'il possédait très bien, l'autre toute métaphysique, pour laquelle l'industrie de la main et toutes les ressources de l'esprit sont purement insuffisantes. »

La demande de l'abbé Sicard ne trouva pas d'écho et Saint-Sernin devint instituteur en chef de l'école des sourds-muets de Bordeaux.

C'est par un décret de la convention datée du 12 mai 1793 que l'institution de Bordeaux fut « placée sous la protection de la France ». Un crédit annuel de 12 000 francs lui fut accordé pour les appointements du personnel et la pension de « 24 sourds-muets nés de parents indigents. » Le 16 nivôse an III un autre décret porta de 24 à 60 le nombre de bourses accordées. Le 7 prairial an V un arrêté du Directoire exécutif confirme que dès qu'un poste d'instituteur deviendrait vacant il y serait pourvu par voie de concours. Mais Saint-Sernin fut constamment l'objet de calomnies, même si son innocence fut toujours prouvée. L'ambiance interne se dégrada et chacune de ses décisions fut toujours énergiquement contestée. C'est par un arrêté du Préfet de Gironde en date le 26 germinal an XIII, considérant « *qu'il est nécessaire pour le bien de l'établissement d'en confier le régime intérieur à des personnes tellement faites et obligées à la dépendance que leurs volontés soient en accord et que leur activité concoure vers le but indiqué, à des personnes tellement zélées et soumises qu'elles soient dignes de la confiance du Gouvernement et de l'Administration* », que « *le régime intérieure de la maison des sourds-muets de Bordeaux serait confié à quatre dames de l'Ordre de Nevers.* » La Sœur Supérieure aurait comme charge l'économat jusqu'en 1832.

En 1838, le Ministre de l'Intérieur « *voulant assurer à toutes les branches du service une vie plus active, une impulsion plus uniforme*¹⁴⁰ » envoya M. J.-J. Valade-Gabel à Bordeaux avec le titre de Directeur responsable. L'ancienne Commission administrative laissa place à un Conseil de surveillance. C'est par l'Ordonnance royale du 21 février 1841 que fut mise en place une Commission consultative de quatre membres nommés par le Ministre de l'Intérieur, dans chacun des établissements généraux de bienfaisance. En 1903, ces Commissions existaient toujours. Leur fonction est de délibérer sur les budgets, les comptes moraux des directeurs, comptes de « gestion finances des receveurs », comptes de « gestions matières des économes », sur tout ce qui à trait aux achats et ventes de propriétés, baux, projets de construction, grosses réparations, achats des objets de consommation et enfin sur toutes les

¹⁴⁰ Discours de M. de Contencin, secrétaire général de la Préfecture de la Gironde, lors de l'installation du Conseil de surveillance (séance du 13 novembre 1838). (Registre des délibérations de la Commission de surveillance).

mesures relatives au régime intérieur et au service économique. Elles peuvent aussi donner leur avis sur toutes les questions concernant la direction morale et intellectuelle de ces établissements.

Jusqu'en 1857, les directeurs de l'institut de Bordeaux furent recrutés parmi les professeurs. Après cette date le Ministre de l'Intérieur, remarquant que « *les meilleurs professeurs n'étant pas toujours de bons administrateurs* », décida de confier la fonction de directeur à un membre du personnel administratif. La direction des enseignements fut confiée à un censeur, ancien professeur. Aujourd'hui la situation et le mode de recrutement sont toujours les mêmes.

En septembre 1859, le gouvernement impérial décida que « *l'institution de Paris serait désormais réservée aux jeunes garçons sourds-muets et celle de Bordeaux aux jeunes filles* ». La population de l'institution de Bordeaux était de 115 élèves au 1^{er} janvier 1859, et de 231 au 1^{er} mai 1903. Ces chiffres étaient inscrits dans les comptes moraux des directeurs. Entre 1786 et 1903 l'institution de Bordeaux a accueilli 2 140 élèves.

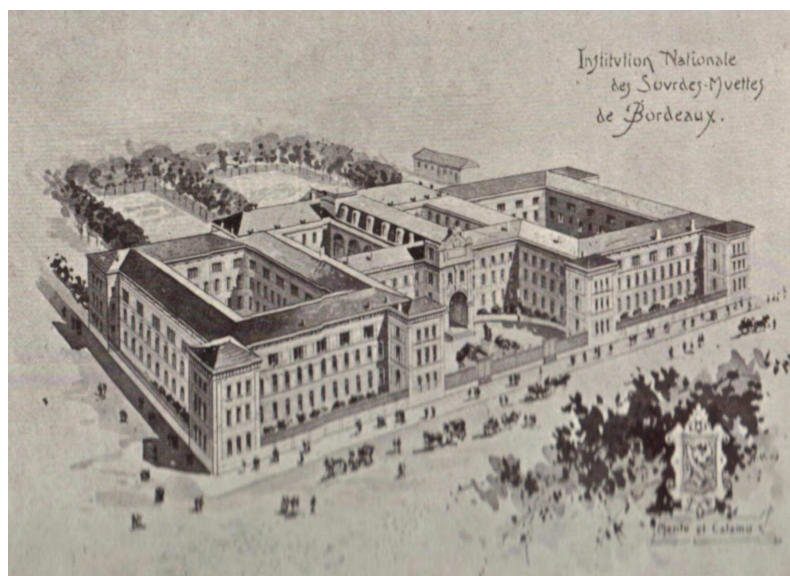
Installé à l'origine dans l'ancien couvent des Catherinettes, un nouvel établissement fut construit au même emplacement sous le Second Empire. Cet immeuble ayant été affecté au Ministère de l'Intérieur en 1949 pour créer un Centre Administratif, l'Etat se rendit acquéreur en 1951 d'une propriété de 12 hectares, en partie boisée, à Gradignan. Sous la direction des Bâtiments civils de l'Etat, fut construite une nouvelle école qui reçut la totalité des élèves à la rentrée scolaire d'octobre 1958. L'ensemble, formé de pavillons de style moderne, présente un aspect des plus accueillants dans un cadre agréable. L'Institut National des Jeunes Sourds de Bordeaux est un Etablissement Public National à caractère administratif, administré sous l'autorité du Ministre chargé de la Santé Publique, par un Directeur et un Conseil d'Administration. L'institut reçoit dès le plus jeune âge des déficients auditifs profonds, sévères ou moyens, comme pensionnaires, demi-pensionnaires ou externes. Ils peuvent poursuivre leurs études dans l'Institut jusqu'à 21 ans environ.

2.2. Evolution Pressentie.

Actuellement, la situation de l'Institut est en train de changer. Il est mis en œuvre une ré affectation des locaux et une diminution du nombre de ceux-ci pour « des raisons de baisse d'effectifs » mais la quasi totalité des professionnels de l'institution pense que la cause en est plutôt une orientation nouvelle de l'éducation et de la pédagogie donnée aux sourds (c'est ce

qui fait partie du fameux « *on ne nous dit pas tout* » que j'ai déjà évoqué). Si les effectifs baissent, ou semblent baisser en intra-muros, ils augmentent en ce qui concerne le SSEFIS, c'est à dire pour les suivis et prises en charge hors établissement. L'institution deviendrait-elle un établissement relais ? L'administratif resterait, ainsi qu'un internat de semaine réduit, dans les locaux historiques. La « rumeur publique municipale », c'est à dire celle qui, lors des réunions de quartier informe les auditeurs, affirme qu' « *une partie des bâtiments et du parc de l'institution sera revendue à un autre centre spécialisé, et qu'enfin une autre partie sera revendue à la mairie pour faire un lieu d'activité pour d'autres enfants, c'est à dire hors institution. L'Institut sera donc divisé en trois parties distinctes et autonomes quant au fonctionnement.* » Ce discours me fut tenu pas une collègue partie à la retraite depuis quelques mois et que je rencontrais tout à fait par hasard dans un supermarché de la commune :

« *Tous les anciens collègues que je rencontre sont abattus, ils portent la tête basse... Et toi, je n'ose même pas penser à tout le temps qu'il te reste avant la retraite... ça va pas être facile... Il va t'en falloir du courage... Enfin bon, c'est comme ça... Sinon tu vas bien ? Si tu travailles en intégration, c'est mieux... Tu dois te sentir moins oppressé par la lourdeur institutionnelle...* », s'empressa t-elle de rajouter, sans forcément me laisser la possibilité ni le temps de répondre. Quoiqu'il en soit, la rumeur publique faisait encore son travail, mais est-ce bien une rumeur ? Il est vrai que le nombre croissant de demandes de prise en charge en SSEFIS (Service de soutien à l'éducation familiale et à l'intégration sociale) est en constante augmentation et que l'Institution favorise ce développement. C'est donc tout naturellement que nous pouvons nous interroger sur la réalité et le devenir de l'éducation des sourds.



3. L'EDUCATION DES SOURDS, 2^{ème} VOLET.

Comme nous le savons maintenant, l'histoire de l'éducation des sourds à été plutôt tumultueuse en ce sens qu'elle a été l'objet de « mystères », de « secrets ». Toutefois la consultation des archives de l'Institut m'a permis d'avoir accès à des ouvrages considérés, par l'Institution elle-même, comme étant des références en matière d'éducation des sourds et comme témoignages directs de l'histoire de l'éducation spécialisée proposée aux sourds. C'est dans toute leur originalité que j'en propose l'étude.

3.1. Retour vers le passé.

Notions de grammaire, de calcul, de géométrie élémentaire, de sphère, de géographie et même de métaphysique, religion et histoire sainte, tels furent les premiers composants des méthodes d'enseignement destinées aux sourds-muets en date des 12 et 15 septembre 1789 à l'école de Bordeaux.

Monsieur Gautier, instituteur en second, remarqua que « *les jeunes élèves, après avoir appris une nomenclature de mots plus ou moins étendue et formé quelques phrases élémentaires, éprouvaient presque l'impossibilité de rendre compte des actions les plus simples faites en leur présence* ». Monsieur Saint-Sernin, que cet état de choses affligeait, chercha à y porter remède ; il vit « *qu'en négligeant l'usage des mots indéclinables, on négligeait aussi, faute plus grande, l'emploi du verbe dans les actions et que pour commander, par exemple de porter la main à la tête, on disait seulement : main, tête* ».

Ce que M. Gautier dénonce c'est la méthode employée par l'abbé de l'Epée qui, selon lui et l'abbé Sicard, « *ne pensait pas qu'on pu jamais exiger des sourds-muets d'autre travail que d'écrire sous la dictée des signes* ».

Cette méthode ne satisfaisait pas M. Saint-Sernin. Elle fut abandonnée au profit du procédé utilisé par les mères pour leurs jeunes enfants, c'est-à-dire d'aller chercher dans le moindre événement de la journée auquel les jeunes sourds étaient mêlés, le « *meilleur texte de leçons, soit pour l'enseignement de la langue, soit pour les leçons de choses, soit pour l'éducation morale* ». C'est ainsi que M. Saint-Sernin devint l'inventeur de la méthode intuitive appliquée aux sourds. Le secret de sa méthode reposait sur le système de l'analyse par chiffres, qui permettait aux jeunes sourds de mieux percevoir les « *secrets du mécanisme des phrases et par*

conséquent des langues écrites ». En voici un exemple tel qu'il est décrit dans l'ouvrage d'Adrien Cornié déjà cité en référence :

1 représente le nominatif,

2 le verbe ou signe d'affirmation,

3 le régime du verbe,

4 la préposition,

5 le régime de la préposition,

6 l'adverbe,

X la conjonction.

Ce qui donnait : « Vous (1) donnerez (2) du pain (3) aux (4) pauvres (5) ».

Grâce à ces chiffres, on pouvait analyser et décomposer toutes les phrases. Le but de cette méthode était de rappeler les lois de la construction. Si un élève se trompait, il n'avait plus qu'à placer les chiffres sur la phrase et il pouvait la rectifier de lui-même. Par exemple :

« Je donne – aux pauvres. » ou bien « Je donne du pain – pauvres. »

Les chiffres permettaient de s'apercevoir qu'aucune des deux phrases n'étaient complètes.

« Je (1) donne (2) – (3) aux (4) pauvres (5) ; Je (1) donne (2) du pain (3) – (4) pauvres (5). »

Les verbes qui n'ont pas de 3 sont neutres. Les chiffres servent encore à fixer les élèves sur la valeur des pronoms relatifs.

1, représenté par les pronoms personnels je, tu, il, elle, nous, vous, ils, elles, on ;

3, par le, la, les et en, quand le substantif est accompagné de la préposition de, du, de la, des, signifiant une partie, quelques-uns, un certain nombre ;

45, représenté par lui, leur, pour les personnes et les êtres animés ; par Y, pour les êtres inanimés ; et par en pour la préposition de et avec.

« Je (1) cherche (2) un livre (3) dans (4) la bibliothèque (5) et je (1) ne le (3) trouve pas (2). »

Le = ce livre donc 3 et 3.

« Je (1) suis allé (2) en (4) ville (5) ; J'(1) en (45) arrive (2). »

En (45) = de (4) la ville (5).

Autre exemple :

« J'(1) ai donné (2) du pain (3) à (4) ce pauvre (5). » ; « et je (1) lui (45) ai dit (2) d'en (3) venir chercher (2) demain (6). »

Lui (45) = à (4) ce pauvre (5) ; en (3) = du pain (3).

Ainsi M. Gard, ardent défenseur de la méthode de M. Saint-Sernin, pensait que toute autre explication de compréhension des phrases était superflue. Toujours selon cette même méthode, les chiffres permettaient aux élèves d'apprendre à écrire eux-mêmes des phrases.

1 répond toujours à l'interrogatif qui ?

3 à l'interrogatif que ? quoi ?

4-5 à qui ? de qui ? pour qui ? chez qui ? contre qui ? à quoi ? avec quoi ? de quoi ? où ? d'où ? par où ?

Pour mettre en œuvre cette hypothèse de travail, M. Saint-Sernin bandait les yeux à un élève, demandait à un autre de le frapper et après lui avoir ôté le bandeau lui demandait par signes ce qu'il s'était passé. L'élève répondait inévitablement « On m'a frappé. » Posant les chiffres 1, 2, 3, 4, 5, M. Saint-Sernin demandait à l'enfant ce que voulait dire 1. « *Il cherche à deviner, mais je veux une réponse prompte ; il répond : je ne sais pas ; et 2 ? frappé ; 3 ? moi ; 4 ? il cherche, réfléchit et écrit avec ; et 5 ? je ne sais pas. Tout ceci se fait par signes ; je fais écrire sous les cinq chiffres le mot qui correspond à chacun.*

« *Je ne sais pas (1) – a frappé (2) moi (3) – avec (4) je ne sais pas (5) »*

« *Qui (1) m'a (3) frappé (2) ? – Avec (4) quoi (5) m' (3) a-t-on (1) frappé (2) ?*

...J'aime assez à exercer la sagacité de mes élèves en les laissant chercher dans le groupe marqué 4 5 le mot convenable à l'interrogation...

Que = quelle chose ?- qui = quelle personne ?- combien = quel nombre ? – où = dans quel lieu ? – de quoi = de quelle matière ?- à quoi = à quel usage ? – comment = de quelle manière ? depuis quand = depuis quel temps ?...

Dans les premiers temps, les élèves répondent, ayant les ordres écrits sous les yeux ; mais quand ils sont un peu plus forts, je les efface après l'exécution, afin qu'ils en rendent compte eux-mêmes ; d'autres fois, je fais faire les actions sans les écrire, ce qui vaut encore mieux. Il faut varier cet exercice, en faisant faire des actions par deux ou trois élèves à la fois ; je dis les mêmes actions par deux ou trois élèves et même par tous.

Voilà, disait en terminant M. Gard, avec quelle tendresse vraiment paternelle, avec quelle patience et surtout avec quelle bonté de cœur cet homme bienfaisant commençait l'instruction de ses enfants et cultivait ces jeunes plantes que la religion et l'humanité lui avaient confiées. Lui, du moins, comprenait combien ce dépôt était sacré et n'en abusait pas pour étendre au loin une réputation usurpée ; il était une providence pour ces pauvres enfants. Quelle simplicité dans ses mœurs comme dans ses leçons ! Il aurait fallu être entièrement borné pour ne pas le comprendre, surtout quand l'occasion aidait encore¹⁴¹. »

¹⁴¹ Quatrième circulaire de l'Institut royal des sourds-muets de Paris. Rapport de M. Gard, professeur sourd-muet à l'Institution de Bordeaux, in : A. Cornié, *Etude sur l'Institution Nationale des Sourdes-Muettes de Bordeaux 1786 – 1903* », Bordeaux, 2^{ème} édition, Imprimerie F. Pech, 1903.

Il est attribué à M. Saint-Sernin, la formation scolaire d'un nombre important d'« *élèves remarquables* », ainsi que de « *bons professeurs* ». Cette réputation ne lui valut pas que des amis. Un des arguments le plus souvent développé pour infirmer cette réputation c'est qu'on n'a « *pas encore vu de travail sorti de la plume d'un sourd-muet qui put lui être comparé* ». Néanmoins, M. Saint-Sernin resta Directeur de l'école de Bordeaux de 1789 à 1814. Il dut quitter ses fonctions pour cause de maladie. Il mourut le 9 mai 1816. En 1830, une grande partie de sa méthode était encore utilisée. Mais le nouvel instituteur en chef de l'école, ancien professeur de philosophie, M. Guilhe¹⁴², était « *constamment préoccupé des grands problèmes de l'entendement humain, dont il avait cherché la solution pendant près d'un demi siècle ; il renouvela donc les expériences et les essais que l'abbé Sicard avait déjà tentés, et si ses efforts ne furent pas couronnés de plus de succès, il faut en convenir, c'est que les théories philosophiques ne peuvent être mises à la portée de toutes les intelligences, de l'intelligence des sourds-muets surtout, dont la faiblesse native n'est point dissimulée par les acquisitions factices de la mémoire.*¹⁴³ »

Nous pouvons constater que tous les professeurs ne partageaient pas la même opinion quant aux capacités intellectuelles des sourds. Ce qui ne découragea pas M. Gard qui persista dans sa méthode. Pour faire apprendre les articles, il écrivait au tableau des phrases complètes puis effaçait les articles. Il demandait ensuite aux élèves de recopier toutes les phrases en y rajoutant les articles manquants ; il utilisait un système dit de déclinaison :

« Dieu a créé _ monde ; _ soleil éclaire _ monde ; _ lune éclaire _ Terre pendant _ nuit. Je suis allé _ campagne. J'arrive _ ville ; j'apporte _ noix, _ bois, _ vin, _ bière, _ bûches, _ chêne, _ encre, _ plumes, _ canif, _ drap, _ pommes, _ sac, _ pommes... _ bœuf est _ animal très utile ; aimez-vous _ bœuf ? Voulez-vous _ bœuf ou _ mouton ? On a tué _ bœuf. J'ai vu passer _ bœufs qu'on conduisait _ marché. _ loups ont attaqué _ bœuf et l'ont dévoré ; On a trouvé _ cornes et _ os dans _ ruisseau. » Puis sans relâche il abordait l'étude des pronoms possessifs et des pronoms personnels. Il mit en place des « conversations dialoguées ». Avec un élève, il entreprenait un dialogue court. Il lui demandait ensuite ce dont ils avaient parlé. Il posait la même question aux autres élèves. Lorsqu'il avait réuni toutes les réponses, il faisait un petit discours aux élèves en reprenant le thème du dialogue.

Lorsqu'un élève apportait à M. Gard une lettre qu'il avait reçue de ses parents, il venait le voir pour lui demander de l'aider à y répondre. M. Gard conversait sur la date et le contenu de la

¹⁴² M. Guilhe fut professeur de philosophie au Collège de Guienne, puis enseigna la grammaire générale à l'Ecole Centrale de la Gironde.

¹⁴³ Discours prononcé sur la tombe de M. Guilhe, par J.J. Valade-Gabel, le 24 avril 1842. Bordeaux, Lavigne.

lettre. Ensuite il rassemblait les différents éléments de réponse que lui faisait le jeune et ainsi il rédigeait la réponse demandée.

Si comme je l'ai déjà écrit, tous les professeurs ne partageaient pas les mêmes idées que M. Gard sur l'éducation des sourds, il faut aussi ajouter qu'à l'école de Bordeaux, les professeurs ne suivaient pas forcément les mêmes élèves du début à la fin des études, au *contraire* de l'école de Paris où cela se pratiquait systématiquement par ce qu'on appelait un « système de rotation ». Cet état de fait ne plaisait pas à M. Gard car, à son grand regret, il ne pouvait terminer « l'instruction de ses élèves ».

La commission de l'an XIII décida que les enseignants ne pouvaient pénétrer dans l'établissement scolaire qu'aux seules et uniques heures de cours. En dehors de ces heures, tous les élèves étaient surveillés par deux militaires en retraite.

Dès lors, les rapports élèves / professeurs commencèrent à se dégrader. Ils changèrent à un tel point que l'on put constater que l'essence même du langage des signes en subit quelques bouleversements. A l'intérieur des classes, le langage gestuel qu'utilisaient jusqu'à lors professeurs et élèves devint de plus en plus difficile d'accès pour les uns comme pour les autres. Dans la communauté d'internat que formaient les élèves, un « nouveau langage gestuel » se développa. Ce qui accrut d'autant les difficultés relationnelles et communicationnelles. M. J.J. Valade-Gabel ajouta même, lors d'un discours prononcé à l'occasion de la distribution des prix du 27 août 1844, que « *les liens de famille étaient rompus : l'enseignement fut frappé de mort.* »

MM. Gautier et Gard, ardents défenseurs de la méthode de M. Saint-Sernin, trouvèrent de moins en moins d'échos auprès de leurs plus proches collègues, aux solutions pédagogiques qu'ils préconisaient. Le grand âge de M. Gautier et surtout la mort de M. Gard en 1838 annoncèrent le début de la dégradation qualitative dans l'enseignement dispensé aux jeunes sourds à l'Institution royale de Bordeaux.

Afin d'éviter que le deuxième établissement de France d'enseignement spécialisé pour sourds continue de périliter, M. de Montalivet, alors Ministre de l'intérieur, nomma en 1838 M. Valade-Gabel qui était considéré comme l'« *un des hommes les plus capables, par leur expérience et leur caractère, d'imprimer une vie nouvelle à l'établissement de Bordeaux*¹⁴⁴. »

Il commença par remplacer le langage des signes naturels, imitatifs ou de convention que les sourds employaient pour s'exprimer par des signes méthodiques « *qui suivent servilement*

¹⁴⁴ Cette citation date en réalité d'un discours prononcé par M. F. Leroy lors de la distribution des prix du 26 août 1841. Sa réputation acquise, après de nombreux succès reconnus, dans l'éducation qu'il dispensa aux sourds de l'école de Paris, ne put échapper aux « membres éminents » du Conseil d'administration de l'institution. C'est pour cette raison que sa réputation le précéda auprès des plus hautes instances politiques de l'époque.

l'ordre des mots de la phrase française et se compliquent à l'excès, en exprimant le genre, le nombre, la personne, le temps et le mode... qui ne réveillent pas d'idées par eux-mêmes, qui ne rappellent que des mots ou leurs accidents et supposent apprise la langue que le sourd-muet vient étudier ».

En outre, il réintroduisit la méthode intuitive développée par M. Pestalozzi et un certain M. Saint-Sernin, dont il devint le « plus grand vulgarisateur ».

Qu'est-ce donc au juste que la méthode intuitive ?

Il s'agit de la méthode expérimentale mise au service de l'éducation de l'enfant. Elle est basée sur l'observation directe et par le biais de l'analyse immédiate et la comparaison, permet à l'enfant d'en obtenir une déduction raisonnée. Tout ce qui lui est enseigné, lui est systématiquement expliqué, ainsi les mots prennent un sens concret. Tel mot pour tel objet ou pour telle idée. Ce qui limite les possibilités de confusion de sens. L'enseignant se sert de tous les événements dont les élèves sont témoins ou acteurs, pour en faire une leçon. Celle-ci se fait le plus souvent sur le mode du dialogue. Ce qui doit permettre à l'élève de passer du stade de l'auditeur passif à celui de l'acteur effectif. Cela doit aussi permettre de maintenir en éveil toutes les facultés intellectuelles de l'enfant. Cela requiert de la part du professeur un langage court et précis, c'est à dire concis. Car « *la précision, pour l'enfant, est la compagne de la force.*¹⁴⁵ »

Le professeur doit en outre permettre à l'enfant de rester libre et spontané, les contraintes étant remplacées par la douceur. Ce qui corrobore ce qu'affirmait Frédéric Froebel dans : « *L'éducation de l'homme* » (ouvrage traduit de l'allemand par la baronne de Crombugge, édité par Ract et Falguet, à Paris en 1881) : « *Là où la dureté engendre l'obstination et la tromperie, l'action de l'éducation ou de l'enseignement est nulle.* »

Ainsi faisant, le professeur doit arriver à élever le niveau de ses cours, d'une manière progressive et méthodique. Il doit par ce fonctionnement, permettre à l'enfant sourd de passer du simple au composé. Ce qui amène l'enfant à mieux intégrer les cours, tels que ceux d'histoire, de géographie et de sciences. Pour ce faire il ira chercher dans des documents annexes, comme les cartes par exemple, d'autres éléments de réponse.

De cette méthode doivent découler des rapports plus simples entre enseignants et élèves. Pour permettre un réel succès de la méthode, il est préconisé aux professeurs de « *vivre presque constamment avec leurs élèves* », tout comme le faisaient Pestalozzi et Saint Sernin.

¹⁴⁵ Marc Antoine JULLIEN : *Esprit de la méthode Pestalozzi*, Milan, Imprimerie royale, 1842.

Valade-Gabel pensait que cette méthode permettait non seulement le rapprochement des « valeurs morales » mais permettait aussi au maître « *d'obtenir vite la confiance de ses jeunes disciples et de lire dans leurs pensées. Le chemin du cœur et de l'intelligence lui étant ainsi ouvert, nombreuses sont les occasions l'amenant à leur faire connaître les liens réciproques qui unissent les hommes dans la famille, dans la société, les droits qui sont leur apanage et les devoirs qui, en retour, leur incombent.* »

Ce que nous pouvons remarquer c'est qu'entre la méthode de Saint Sernin et celle préconisée par Valade-Gabel, il y avait peu de différences malgré le fait que celle de Saint Sernin fut largement contestée en son temps. Mais n'étions-nous pas à une époque de fréquents changements ? C'est à cette même période qu'au lieu d'enseigner la grammaire aux élèves, on décida de leur apprendre la langue française écrite, par « *l'intuition des faits, l'instinct des imitations et la pente si douce des analogies. On ne procède plus par nomenclatures détachées mais on part de l'étude de la phrase simple pour en faire découvrir aux élèves les éléments constitutifs. L'ensemble des moyens employés est tel que le sourd-muet, s'appropriant deux langues maternelles, se trouvera en état de combiner ses idées, soit avec l'élément mimique, soit avec le souvenir des mots écrits.*

Ces changements, et le fruit que les élèves en ont recueilli, leur ont inspiré pour le travail un goût qui allège la fatigue des maîtres, et leur fait de mieux en mieux sentir combien il importe de bien exposer et de bien comprendre tout problème avant d'en chercher la solution. Combien sont fausses les tendances des instituteurs qui considèrent la tête des sourds-muets, non comme un germe dont on doit favoriser le développement, mais comme un vaisseau destiné à recevoir des produits élaborés ailleurs !¹⁴⁶ »

Mais l'évolution des idées était encore délicate et les professeurs âgés en étaient restés aux signes méthodiques préconisés par l'abbé de l'Épée. Se sentant dépassés, ces mêmes professeurs demandèrent leur mise à la retraite et furent remplacés à Paris par trois jeunes professeurs. A la demande de M. Valade-Gabel, les Sœurs de Nevers qui jusqu'alors avaient pour charge la surveillance du quartier des filles, prirent alors en charge l'éducation des jeunes filles de l'Institution de Bordeaux qui jusque là n'était confiées qu'à des hommes. Leur nouvelle mission commença à la fin de l'année 1838, mais il faudra attendre le 29 mai 1844 pour qu'un traité de M. le Ministre de l'Intérieur confirme cette situation officiellement. Ainsi les Sœurs de Nevers partagèrent tous les moments de la vie des jeunes internes. Education, jeux, promenades, repas, sommeil, tous ces moments de la vie étaient systématiquement

¹⁴⁶ Rapport de M. J.J. Valade-Gabel à la Commission de surveillance, le 13 avril 1839.

surveillés par les Sœurs. Avec l'aide de la méthode intuitive associée dans un premier temps au langage naturel des signes et ensuite au langage oral, « *elles obtiendront, des enfants qui leur sont confiés, tout ce qui est humainement possible, et toutes les religions, tous les partis, rendront hommage à leur succès.* »

On s'apercevra quelque temps plus tard d'une certaine différence dans la qualité d'éducation existant entre les filles et les garçons. Cette qualité du travail fourni par les jeunes filles était, pensait-on à l'époque, liée à leur mode de vie. Et c'est ainsi que l'école de Bordeaux devint l'élite du système éducatif réservé aux « sourds-muets ».

C'est au cours de la période où Valade-Gabel dirigea l'établissement que s'intensifia l'étude de la langue française. Congréganistes ou laïques, tous les professeurs s'employèrent, d'égale force, à cette tâche. La méthode intuitive fût adoptée par toutes les écoles de sourds de France. La durée du cours d'enseignement passait de douze à six ans. Certaines dérogations pouvant être accordées aux élèves les plus « méritants », afin qu'ils puissent continuer leurs études. Ce n'est qu'en 1885 que le Ministre de l'intérieur fixa la durée du programme d'enseignement à sept ans. L'année suivante il la porta à huit ans. Il faudra attendre le 26 février 1888 pour que le Ministre autorise la création d'une classe spéciale dite « classe enfantine ». Cette classe pouvait alors accueillir de « *jeunes sourdes-muettes* » âgées de six ou sept ans. Seules les jeunes filles qui avaient suivi ce cours, étaient autorisées à poursuivre leurs études à l'Institution nationale.

C'est en 1879 que la méthode orale pure remplaça définitivement, à l'école de Bordeaux, l'utilisation des signes naturels. « *La parole, la lecture sur les lèvres et l'écriture sont devenues les pivots de l'enseignement* ». C'est lors du congrès de Milan¹⁴⁷, en 1880, que la méthode utilisée à l'Institution de Bordeaux fût « solennellement » reconnue par la déclaration suivante :

« *1° Que le moyen le plus naturel et le plus efficace par lequel le sourd-parlant acquerra la connaissance de la langue, est la méthode dite intuitive, c'est-à-dire celle qui consiste à désigner, d'abord par la parole, ensuite par l'écriture, les objets et les faits placés sous les yeux de l'élève ;*

2° Que, dans la première période d'éducation dite maternelle, on doit amener le sourd-parlant à l'observation des formes grammaticales par le moyen d'exemples et d'exercices

¹⁴⁷ Le but de ce congrès était officiellement « l'amélioration du sort des sourds-muets ».

pratiques coordonnés ; et que, dans la seconde période, on doit l'aider à déduire de ces exemples les préceptes grammaticaux ».

L'abbé de l'Épée, J.-J. Valade-Gabel et les autres personnalités que nous venons d'évoquer poursuivaient tous le même but : permettre aux sourds de communiquer avec les entendants, de connaître la seule langue qui leur permettrait de s'insérer dans la société « ordinaire », la société des entendants. Pour ce faire, « l'unique moyen de les rendre totalement à la société est de leur apprendre à entendre avec les yeux et à s'exprimer de vive voix.¹⁴⁸ »

Le langage gestuel n'avait cours qu'à l'intérieur même des institutions. Seul le langage parlé permettait de bien se faire comprendre de tout un chacun. Ainsi M. Valade-Gabel déclarait-il que « *c'est par la langue parlée que le sourd met le mieux en circulation ses idées ; c'est par elle qu'il prendra aussi plus d'intérêt à toutes les scènes du monde, en lisant sur les lèvres d'autrui une partie des propos qui les expliquent et les vivifient.* »

Cette idée était partagée par nombre d'écoles d'Allemagne et de Suisse. En 1828, s'ouvrait, à l'Institution de Paris, une « classe d'articulation artificielle » et M. Valade-Gabel en était le responsable. Un an plus tard, il consigna dans une circulaire de l'Institut royal des sourds-muets de Paris ce texte :

« Les élèves complètement sourds sont en état de lire sur mes lèvres et de prononcer, sans exception, d'une manière très intelligible, toutes les valeurs phoniques usitées dans la langue française ; et ils connaissent, en outre, les diverses manières d'écrire ces valeurs et presque toutes les anomalies de notre alphabet ; enfin, ils savent décomposer un mot en ses éléments syllabiques.

Quant aux sujets qui ont conservé un reste d'ouïe :

Sous le rapport de la lecture et de la prononciation, ils sont au moins aussi avancés que les élèves complètement sourds.

Sous le rapport de l'audition, les progrès sont très diversifiés et presque toujours en raison directe du degré de développement intellectuel auquel chaque élève est arrivé. »

En fait M. Valade-Gabel pensait que c'était seulement dans le cas de retard intellectuel du « sourd de naissance », qu'il fallait utiliser, comme moyen de communication, le langage des signes et celui de l'écriture. Dans tous les autres cas, devait se développer en classe « l'acquisition de la phononimie », seule aide concrète à l'étude de la langue écrite. Toutefois,

¹⁴⁸ Abbé de l'Épée : « *Institution des sourds muets par la voie des signes méthodiques* », 1776.

le 31 août 1842 fut le dernier jour où l'on attribua un « prix d'articulation » lors de la distribution des prix, prix attribué à une jeune fille.

Une vive polémique s'instaura quant à l'utilité et l'efficacité de l'enseignement de l'articulation. Si les défenseurs en assuraient l'importance primordiale, les réfractaires affirmaient que seul un dixième et peut-être même un cinquième des élèves pouvaient être instruits par la parole. Toutefois, aucune des deux parties ne songea à supprimer cet apprentissage. C'est ainsi qu'à l'école de Bordeaux, la place qu'occupait l'enseignement de l'articulation devint de plus en plus prépondérante¹⁴⁹.

Le corps des enseignants de l'Institution de Bordeaux dut même suivre ces cours, par décision du Ministre de l'intérieur, dès le mois d'octobre 1865 et l'on eût tôt fait de s'apercevoir des effets bénéfiques que cette décision eut sur les professeurs. Si bien que le langage parlé et la lecture labiale devinrent les seuls modes d'apprentissage en classe, et par voie de conséquence, dès 1868, les classes spéciales d'articulation furent supprimées car dorénavant, il incombait à chaque professeur de l'enseigner au sein de sa classe. La parole devint le mode quasi exclusif d'expression en classe. En 1879, toutes les classes utilisèrent comme méthode d'enseignement, la « *méthode orale pure* ». Les résultats dépassèrent toutes les espérances. Ce qui permit à M. Huriot, alors directeur de l'école de Bordeaux, de déclarer lors de la remise des prix du 2 août 1880 :

« Après huit mois, les 28 élèves entrées au commencement de l'année scolaire 1879-1880 possèdent toutes, sans exception, les éléments abstraits de la parole ; elles savent articuler et lire sur les lèvres toutes les combinaisons de voyelles et de consonnes qui entrent dans la composition des mots de notre langue ; elles savent les fixer par l'écriture avec les différentes orthographes qu'elles comportent. Toutes connaissent, écrivent, prononcent et lisent, en les voyant prononcer, un certain nombre de mots dont elles connaissent la signification exacte et l'orthographe. A part sept ou huit d'aptitudes médiocres et de moindre faculté d'assimilation, toutes savent exécuter, au commandement de la voix, les actes familiers de la vie scolaire et intime ; elles savent en rendre compte par l'écriture et par la parole. Enfin, une quinzaine d'entre elles ont l'intelligence sûrement acquise de plus de quatre cents mots ; elles se servent des pronoms personnels, possessifs, démonstratifs, des principales prépositions, des adverbes de temps et de quantité ; elles emploient les verbes à toutes les personnes et à divers temps,

¹⁴⁹ En 1855, il sera accordé trois prix ou accessits d'articulation ; en 1856, 9 ; pour arriver au nombre de 14 en 1862.

au présent de l'indicatif, au passé indéfini, au futur. Elles répondent aux formules interrogatives. Elles comptent et écrivent la numération jusqu'à cent. »

C'est ainsi que l'oralisme devint la seule et unique méthode employée en classe pour instruire les jeunes sourds. Nous comprenons alors pourquoi, lors du congrès de Milan de (date ?) que j'ai déjà évoqué, ne fut retenue comme méthode « officielle » d'enseignement que la « langue orale », que nous appelons aujourd'hui « oralisme », d'autant plus que ceux qui contribuèrent à l'adoption de toutes les résolutions lors du congrès, n'étaient autres que le directeur et les « dames-professeurs » de l'école de... Bordeaux.

En 1903, cette méthode était toujours en vigueur dans les institutions pour sourds. Les échecs liés à cette méthode, bien que le mot « échec » fut rarement employé, étaient justifiés par le « *niveau intellectuel* » des élèves. Ce niveau l'emportait même sur les « *défectuosités des organes vocaux* ».

Les élèves considérés comme « incapables » furent renvoyés de l'école. Mais d'après les registres tenus par l'Institution¹⁵⁰, entre 1840 et 1849, ils n'étaient que neuf en tout et pour tout, alors que la moyenne annuelle du nombre des élèves était de 105,6 ; et, entre 1879 et 1889, il y en eut 16, alors que la moyenne des élèves inscrits à l'école était de 202,8. Il y avait donc une baisse évidente des renvois pour cause d' « incapacité ».

Tant pour l'enseignement général que pour l'enseignement de l'articulation et de la lecture, l'Ecole de Bordeaux devint « l'école modèle » pour l'enseignement des sourds. Si nous évoquons une deuxième fois cette qualification de l'Ecole de Bordeaux, c'est qu'elle fut par deux reprises considérée de la sorte¹⁵¹. Sa réputation dépassa les frontières du pays et des délégués des gouvernements de Suisse, d'Allemagne, de Belgique, des Pays-Bas, de Suède et d'Angleterre vinrent s'initier aux méthodes utilisées à l'école de Bordeaux.

Outre l'enseignement général, l'Ecole de Bordeaux proposait aussi un enseignement professionnel. Les matinées étaient réservées à l'enseignement général, appelé alors « enseignement intellectuel », et les après-midi au travail en atelier. Le dessin, considéré alors comme « participant » aux deux enseignements, faisait l'objet d'un cours journalier de sept heures et demie à neuf heures.

Pour les filles, les métiers proposés étaient ceux de la couture (taille de robes, lingerie, broderie, tricot et ravaudage) et de la filature. Il faut aussi ajouter le repassage, la peinture sur porcelaine et la retouche en photographie. Pour les garçons, nous pouvions trouver les métiers

¹⁵⁰ Tableau reproduit dans A. Cornié, ' « *Etude sur l'Institution des Sourdes-Muettes de Bordeaux* », op.cit.

¹⁵¹ La deuxième fois étant pour les résultats obtenus par la méthode orale.

de tailleur, de cordonnier, menuisier et tourneur. Plus tard la typographie vint s'ajouter à la liste, mais pour diverses raisons que nous ignorons, cette formation ne put se faire. Tous n'exercèrent pas les métiers pour lesquels ils avaient été formés. Ainsi il y eut des cultivateurs, des selliers ou bien encore des vachers. Un élève devint professeur de dessin à l'Institution de Paris.

Ces méthodes d'enseignement ont été à l'origine de ce que l'on appelle le « tout institutionnel », c'est à dire que tout ce qui a trait à la vie intime de la personne handicapée s'effectue au sein même de l'Institution. L'éducation et la socialisation en sont les principaux éléments. Cette logique émane, sans aucun doute, d'un certain interventionnisme de l'État. Il ne faut toutefois pas omettre que nombre de parents préféraient, et préfèrent encore de nos jours, confier leurs enfants à des institutions spécialisées qui sont de fait à même de répondre aux besoins spécifiques de la nature et des caractéristiques du handicap de leur enfant. Il faut bien reconnaître que nombre de personnes présentant le même type de handicap aiment à se retrouver ensemble¹⁵². Cela ce n'est pas moi qui l'affirme, mais la majorité des personnes sourdes avec lesquelles je me suis entretenu. Cela correspond aussi aux observations « participantes » que j'ai effectuées depuis plus de dix années passées auprès des sourds, en institution principalement.

Ce désir de se retrouver ensemble représente l'un des aspects les plus positifs de la vie en institution. Les pensionnaires de l'institution vivent une « vie normale » à l'intérieur même de leur institution d'accueil. Ils y développent une « culture commune », faite de souvenirs, d'histoires, d'anecdotes partagés ensemble. L'extérieur peut parfois représenter une menace imaginaire ou bien réelle. Cette menace est surtout celle du regard que les personnes « normales » (du moins en apparence) posent sur les individus stigmatisés, et l'interprétation qui s'en suit.

Ce « tout institutionnel », ne s'est pas arrêté avec le vingtième siècle. Il s'est modifié en ce sens que la laïcisation des institutions a permis aux professionnels de ne plus vivre de manière personnelle au sein même de l'Institution. Dans certains cas, il aura fallu attendre les années d'après-guerre, et surtout après la seconde guerre mondiale, pour que la gestion des établissements soit confiée à des laïcs. Que se créent, également, des structures d'accueil de type « privé¹⁵³ », spécialisées dans différents handicaps. A l'heure actuelle, ce « tout institutionnel » réside dans la vie en internat et dans la scolarisation sur place des élèves. Il

¹⁵² Mais ont-ils réellement le choix s'ils sont regroupés ?

¹⁵³ Considérant que ces structures bénéficient de financements de la DDASS ou du Conseil Général par exemple, il serait plus juste d'utiliser le terme de « semi-privé ».

faut noter qu'il existe deux formes d'internat ; l'internat de semaine qui, comme son nom l'indique, est ouvert du dimanche soir au vendredi après-midi. Les élèves rentrent donc chez leurs parents le week-end. L'autre forme d'internat fonctionne à l'année et ne ferme donc jamais ses portes.

Si ce mode de fonctionnement, impliquant la présence totale des enseignants, a changé qu'en est-il de la méthode d'éducation ?

En 1949, paraissait « *J'apprends le français (premier livre)* » créé par l'Institution des Sourds-muets de Nantes¹⁵⁴ et la Fédération des Institutions Libres de Sourds-Muets. En page 3, nous pouvons lire une lettre de M. Guillaume (Provincial de Saint-André), adressée à un de ses amis, le Frère Antonin, et dont voici un extrait :

« C'est un fait que l'histoire de l'Enseignement des Sourds-Muets au cours du siècle dernier est jalonnée par des noms de Frères de Saint-Gabriel. Grands noms qui sonnent le dévouement total à une belle œuvre.

...Les troubles de la première moitié du 20^{ème} siècle avaient sans doute ralenti l'art des perfectionnements, mais vous et vos collègues d'Orléans, soutenus de nombreux maîtres de Sourds-muets et Sourdes-Muettes, vous avez rouvert l'ère des grandes constructions...Vous renouez la chaîne des Grands Maîtres de Sourds-Muets, et votre méthode, profitant des données de la pédagogie moderne, s'insère à sa place et à son heure dans cet enseignement, auquel vous avez consacré tout votre cœur, toutes vos forces, toute votre vie ».

Il s'agissait de la méthode dite « par centres d'intérêts ». Modernisation de l'*Enseignement logique*, cette méthode avait un double but :

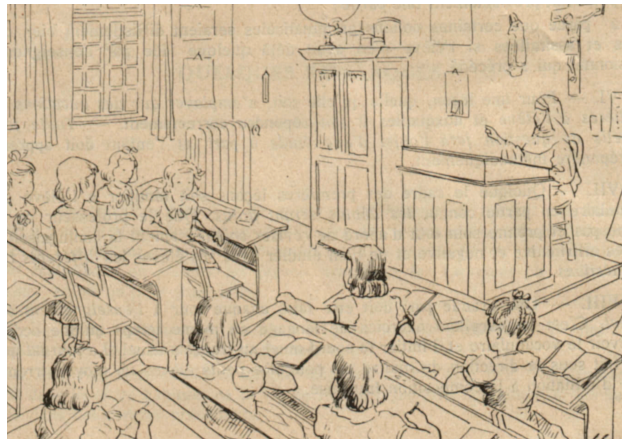
« Guider le maître dans son travail journalier et faciliter le développement méthodique de l'intelligence des élèves par l'apport des idées qu'exprime une nomenclature groupée autour de centres et par l'initiation progressive à la grammaire pratique qui fera apprendre aux élèves, peu à peu, l'art si difficile de s'exprimer correctement. »

Ce premier volume fut donc distribué aux maîtres et le programme qu'il proposait devait s'étaler sur deux années¹⁵⁵.

¹⁵⁴ Institut « La Persagotière ». Cet institut fonctionne encore actuellement.

¹⁵⁵ Le deuxième livre parut en 1951 ; le troisième en 1953 et enfin le quatrième livre en 1954, ce qui représentait donc sept années pour « apprendre le français » aux sourds.

La première leçon s'intitulait « la Classe » et voici quel était le premier dessin :



Ensuite commençait directement l'étude du vocabulaire :

LECTURE :

Jeanne a changé de classe. Elle est contente.

La nouvelle classe est grande. Elle a deux fenêtres.

Contre le mur il y a un crucifix et des gravures.

La maîtresse est à son bureau. Elle parle à Jeanne.

La petite fille se lève : elle est polie.

Suivent deux séries de huit questions portant à la fois sur la lecture proposée ci-dessus, sur la description de l'image et sur des questions plus personnelles aux enfants. Première série : « 1° La classe **est-elle** grande ? – 2° **Combien y a-t-il** de tables ? – 3° **Où sont** les gravures ? – 4° **Combien** vois-tu d'élèves ? – 5° **Qui est** debout ? – 6° **Où est** la maîtresse ? – 7° **Que fait-elle** ? - 8° **Que font** les élèves ?

Deuxième série : 1° **As-tu** changé de classe ? – 2° **Comment** s'appelle ton professeur ? – 3° **Comment** est ta classe ? – 4° **Où est** le crucifix ? - 5° **As-tu** un cahier neuf ? – 6° **De quelle couleur** est-il ? – 7° **Combien a-t-il** de pages ? - 8° **Es-tu** content d'avoir un cahier neuf ?

Après ces questions, il est proposé une « scène jouée », dont le thème est, pour cet exemple, « Nous entrons en classe » et « nous sortons de classe ». Les consignes sont : *Nous sommes en rangs, Nous entrons en classe, Nous saluons le professeur, Nous allons à notre place, nous nous agenouillons, Nous faisons notre prière.*

Les « exercices » proposés ensuite portent sur les noms, les adjectifs et les verbes, avec le système de remplacement des pointillés par un des mots ou verbes proposés en début de

chacun des exercices. Dans cette même première leçon se trouvent une étude de « *grammaire pratique* » (avec lecture, exercices et dictée), une « *étude du verbe* », des « *mots invariables* » (avec des exercices), des « *transmissions d'ordres* », une « *étude de la phrase* », des « *expressions usuelles* », une « *préparation à la rédaction* », une « *leçon de choses* », et une leçon d' « *histoire* ».

Chacune des dix-sept leçons sont faites sur le même modèle que la première. Elles représentent toute une année scolaire et portent sur la vie en institution. Elles portent les titres de : 1. La classe ; 2. Le travail en classe ; 3. Appartements de l'institution ; 4. Récréation ; 5. Le réfectoire ; 6. La cuisine ; 7. Divisions du temps ; 8. Le chauffage ; 9. Le dortoir ; 10. La toilette ; 11. L'habillement ; 12. Les professions ; 13. La basse-cour ; 14. Le ménage ; 15. Le jardin ; 16. La chapelle et 17. Les vacances.

Les autres livres sont basés sur le même système.

Cet établissement, comme beaucoup d'autres à cette époque, est géré par des religieux. Les professeurs le sont eux aussi et vivent à l'année dans l'institution. Ce qui explique le caractère dirigé des ouvrages et manuels d'enseignement.

En 1961, l'Institut Pédagogique National édite le premier livret de « *La découverte du langage chez le jeune sourd* », écrit par Y. et P. Chirouter-Courtay. Dans la préface, le directeur de l'Institut Départemental de Jeunes Sourds de Ronchin-lez-Lille (Nord) écrit ceci :

« Nous n'apprendrons rien aux maîtres des classes de sourds en déplorant la pénurie de livres de lecture bien adaptés à ces élèves, les ouvrages en usage dans les écoles ordinaires du premier degré ne leur convenant pas du tout.

Pour tenter de remédier à cet état de choses, vraiment regrettable, Mme Chirouter-Courtay, Professeur à l'Institut départemental des Jeunes Sourds de RONCHIN depuis 1934, a essayé, en collaboration avec son mari, également Professeur, de rassembler en deux petits livrets d'articulation et de lecture les fiches qu'elle a élaborées peu à peu pour sa classe. Ces livrets sont donc le fruit d'une expérience déjà longue, consacrée entièrement à l'enseignement des sourds. »

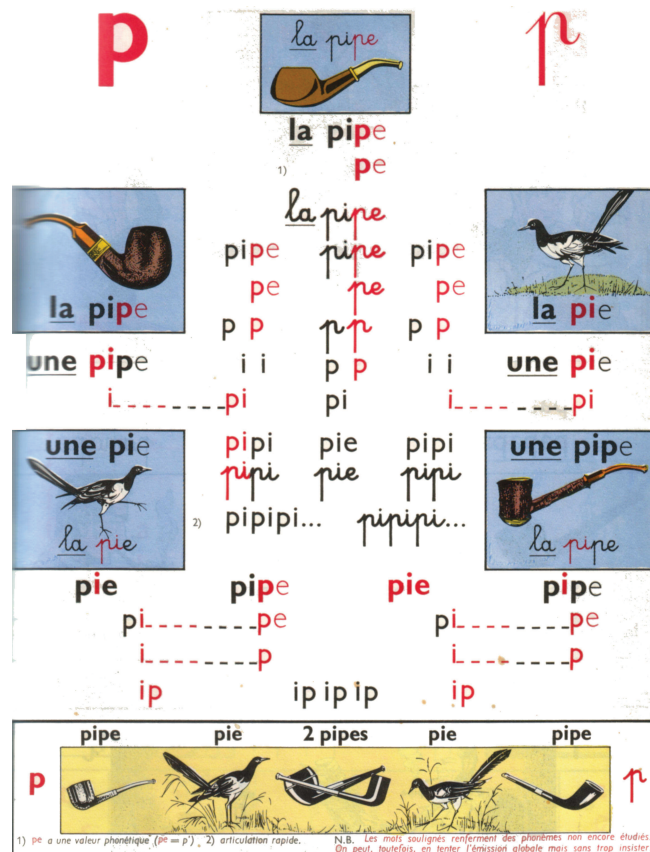
En 1961, la méthode d'articulation avait donc toujours cours. Un certain esprit communautaire s'opère au sein de cette institution, mais ce n'est certes pas un cas isolé. Cet esprit fut sans doute à l'origine des recherches entreprises pour l'amélioration du système pédagogique destiné aux sourds. Nous pouvons constater que l'orientation pédagogique choisie a été celle de l'oralisme. Comme nous venons de le voir, cette orientation fut amorcée dès la fin du XVIIIème siècle, et en quelque sorte officialisée au XIXème. En cette année

1961 le but avoué de nombre de méthodes d'enseignement est encore celui d'utiliser les « éléments phoniques et leurs associations » en ajoutant une « étude plus nette du rythme, de l'accentuation, voire de l'intonation¹⁵⁶ ».

La prépondérance du rôle de l'articulation dans l'éducation des sourds demeure donc. Permettre la lecture courante est l'un des moyens de la démutisation. Démutiser pour mieux assimiler, l'impératif absolu étant toujours lié à l'âge mental de l'enfant.

L'émergence de ces ouvrages d'apprentissage vient de la constatation que peu d'ouvrages d'enseignement primaire sont adaptés aux sourds. Si, comme l'affirme ce couple de professeurs « tout est à créer », l'apprentissage vise l'oralisation, la connaissance de la langue française, mais rien ne se fait en langue des signes. Les phonèmes comme *oi*, *ou* ou *pe*, sont utilisés pour l'articulation, le dessin pour traduire le texte, et tout cela est associé à l'utilisation d'un vocabulaire simple et complet, des expressions et des tournures de phrase simples comme par exemple : « Papa c'est ta fête ! C'est la fête de papa ! » Les auteurs remarquèrent que « *très peu d'élèves réussissent à différencier ô et o* », phonèmes assez difficiles à prononcer pour des personnes sourdes qui, rappelons-le, sont parfois dans l'incapacité totale d'entendre très précisément les sons qu'ils émettent. Pour remédier à ce problème, ces mêmes auteurs proposent d'essayer de « *fixer un o intermédiaire* ». L'accent est donc mis sur l'apprentissage du langage oral et du français en tant que langue. Je présente ci-après l'une des fiches proposées dans l'ouvrage.

¹⁵⁶ Y. et P. Chirouter-Courtay, « *La découverte du langage chez le jeune sourd – Premier Livret* », Institut Pédagogique National, 1961



Dans l'encadré du bas nous pouvons lire :

« 1). *pe* a une valeur phonétique (*pe* = *p'*) 2). Articulation rapide

N.B. *les mots soulignés renferment des phonèmes non encore étudiés. On peut, toutefois, en tenter l'émission globale mais sans trop insister.* »

Quelques trente années plus tard, à l'Institut National des Jeunes Sourds de Bordeaux, il restait encore en exercice une sœur de la Congrégation de Nevers. Elle était cependant habillée en civil. Son départ à la retraite marqua la fin de l'intervention « directe » des religieuses dans l'éducation des jeunes sourds. Nous étions alors dans la première moitié des années 1990. Les bâtiments de l'Institut ayant gardé les marques de leur présence, il existe encore une chapelle ainsi que les chambres réservées aux sœurs.

En ce XXIème siècle naissant les choses ont-elles changé ?

Dans le cycle primaire, si le cycle d'apprentissage est toujours le même, l'utilisation de la langue des signes par certains professeurs a fait son entrée dans le système pédagogique. En

ce qui concerne le cycle secondaire, les méthodes d'apprentissage sont encore trop souvent basées sur l'oralisme. Ainsi Jacques, jeune élève sourd profond de la classe de sixième (classe uniquement composée d'élèves sourds), n'utilise que la LSF pour communiquer. L'un de ses professeurs n'utilise que quelques rares signes, leur préférant le langage oral. L'institution, par le biais des différentes réunions et conseils de classe, constate que les « *trop faibles résultats* » de Jacques, en français notamment, ne lui ont pas permis d'accéder à la classe de cinquième, ni même de pouvoir redoubler sa sixième. La raison invoquée lors du dernier conseil de classe de l'année est que Jacques avait non seulement des « *lacunes importantes* » mais aussi qu'il lui manquait les « *bases* ».

De quel ordre sont ces bases qui lui manquaient ?

Jamais dans son entourage Jacques n'a utilisé le langage oral pour s'exprimer mais uniquement la LSF. Il fut proposé à Jacques une orientation professionnelle au sein de l'institution. Il la refusa catégoriquement, et ses parents le retirèrent de l'institution. Ils le placèrent dans un autre établissement où « *ses capacités réelles seraient mieux exploitées* ».

Jacques n'est pas un cas isolé. D'autres jeunes ont eu un parcours identique.

Alors une question me vient à l'esprit, pourquoi l'établissement « *facilite-t-il le départ de ces jeunes en difficulté d'apprentissage* » ?

Mais s'agit-il réellement de difficultés d'apprentissage ?

C'est peut-être dans l'orientation actuelle préconisée par les politiques (ce qui n'est pas sans rappeler le discours de Lilian), et de fait adoptée par les institutions d'État, dans laquelle il faut chercher la réponse. L'orientation politique amorcée dans les années 1980 suggère un « *tout intégration* ». Ce « *tout intégration* » faisant le pendant au « *tout institutionnel* » que je viens d'évoquer dans les pages précédentes. S'intégrer et intégrer sont deux volontés différentes et pas toujours compatibles mais la politique actuelle de l'établissement est de favoriser au maximum l'intégration scolaire en milieu ordinaire.

3.2. L'école.

« Faire réussir tous les élèves... Une Ecole qui arme tous les futurs citoyens de connaissances, de compétences et de règles de comportement indispensables à une vie sociale et personnelle réussie, et qui permette à chacun de faire des choix éclairés et d'exercer au

mieux ses talents. Pour qu'une telle ambition devienne réalité, l'Ecole doit s'engager à satisfaire trois exigences.

L'Ecole participe à l'éducation de la jeunesse en garantissant les conditions de l'acte pédagogique, en assurant la protection et l'équilibre des élèves, en formant au « vivre ensemble » et en préparant à l'exercice de la citoyenneté.

L'Ecole s'assure de la maîtrise d'un socle commun des indispensables et organise la diversité des parcours. La Commission souhaite que la Nation s'engage pour que soit clairement défini le socle de ce qui est indispensable et pour que les élèves le maîtrisent, dans le cadre de la scolarité obligatoire. L'Ecole doit alors personnaliser les apprentissages, en accompagnant les élèves et en s'assurant de leurs résultats par des évaluations régulières. Dès le collège et encore plus au lycée, l'Ecole doit s'adapter à la diversité des élèves en offrant une pluralité de parcours et de réussites.

L'Ecole s'efforce d'être juste en égalisant l'efficacité de l'offre et en favorisant la pluralité des excellences, ce qui implique de diversifier réellement les moyens alloués aux établissements ; en informant mieux les acteurs ; en offrant aux élèves de multiples opportunités de réussite, et ce tout au long de la vie.

Satisfaire à ces exigences requiert que l'Ecole assume sa singularité tout en s'affirmant comme un véritable partenaire pour son environnement. Elle a besoin d'établissements scolaires mieux mobilisés et responsables où travaillent des personnes compétentes, confiantes, convaincues et reconnues¹⁵⁷. »

Le but défini par ce programme est de « faire réussir tous les élèves, en mettant en évidence des nécessités spécifiques : Eduquer, Instruire, Intégrer et Promouvoir. » Il semble donc primordial de tenter de comprendre ce que signifient effectivement ces notions.

3.2.1. Faire réussir tous les élèves.

Ce qui est clairement défini dans ce rapport c'est qu'il n'est pas question que « tous les élèves atteignent les qualifications scolaires les plus élevées », ce qui, semble-t-il, serait « à la fois une illusion pour les individus et une absurdité sociale puisque les qualifications scolaires ne seraient plus associées, même vaguement, à la structure des emplois. » Ce qui laisse supposer que la « réussite de tous les élèves » tient au fait que ces derniers soient « armés de connaissances, de compétences et de règles de comportement ». « C'est pour cela que le

¹⁵⁷ Extrait du rapport officiel « Pour la réussite de tous les élèves », Rapport de la commission du débat national sur l'avenir de l'école, présidée par Claude Thélot, La Documentation Française, CNDP, Paris, 2004.

rapport propose que soit définie une culture commune, mais aussi, plus précisément en son sein, un socle commun des indispensables destiné à être maîtrisé par tous indépendamment des parcours et des dispositions des élèves. » A la lecture de cet énoncé, de ces prérogatives, devons-nous comprendre qu'il s'agit d'une certaine forme d'uniformisation de tous les élèves ? La réponse nous est donnée dans la suite du texte *« Une Ecole de la réussite est une Ecole utile aux élèves, même et surtout aux plus faibles d'entre eux, qui, tous, devront nécessairement entrer dans la vie professionnelle. L'Ecole doit s'adresser à des individualités et leur offrir le plus possible de diversité et de souplesse, une fois acquise la culture commune. »* Il est toutefois à noter que ce même rapport préconise qu' *« une Ecole de masse ne doit pas être, au risque d'être aussi une Ecole de l'exclusion, une Ecole de l'uniformité. »* Nous voici donc avertis. Ces propos laissent à penser que chacun reste libre du choix de sa formation scolaire tout en préconisant que celui-ci ne peut s'opérer qu'après l'acquisition d'une « culture commune ». Suite à l'acquisition de cette culture commune, chacun serait potentiellement libre de suivre le parcours scolaire de son choix s'il y a « maîtrise du socle » et ce afin de *« favoriser la pluralité des excellences. »*

Sarah, âgée de dix neuf ans, est scolarisée en institution spécialisée¹⁵⁸ et suit les cours dispensés en section d'enseignement professionnel. Elle suit une formation d'Agent Polyvalent de Restauration (A.P.R.). Cette filière ne correspond pas à ses vœux, elle aurait préféré suivre une formation aux métiers de la petite enfance. Mais ses résultats scolaires sont, aux dires de ses enseignants, trop faibles pour envisager de telles études. *« De toutes façons une scolarité à l'extérieur est inenvisageable vu ses problèmes de comportement. Et puis intra muros, ce type de formation n'existe pas. »* précisent-ils. Sarah ne comprendra pas ce qu'on lui reproche exactement. *« On me reproche mes mauvais résultats scolaires et mon comportement. Quand je dis que j'ai des problèmes personnels, ils me répondent que je suis une comédienne et qu'en réalité j'ai envie de ne rien faire. Ce n'est pas vrai. On ne m'a jamais expliqué ce que je pouvais faire. On m'a dit que cette formation était le mieux pour moi et que ce n'était pas si mal, mais moi la restauration ne m'intéresse pas. Je n'avais donc pas le choix, c'était ça ou rien, alors... Pourquoi ? »*

¹⁵⁸ « L'intégration individuelle semble difficile à mettre en place, au regard de son parcours scolaire », dit les enseignants spécialisés.

Cet exemple nous questionne sur le principe d' « Ecole utile aux élèves¹⁵⁹ ». En ce sens, il faut sans doute comprendre que l'école propose une formation qualifiante qui devrait permettre au jeune adulte de se retrouver sur le marché de l'emploi avec un diplôme. C'est en ce sens que Sarah affirmera « *Je n'aime pas ce que je fais, mais je souhaite terminer ces études pour pouvoir avoir un diplôme.* »

Cet exemple n'est pas isolé, je l'ai rencontré à d'autres reprises. Sandrine terminait ses études de cycle secondaire en collège et n'avait pas les « moyens¹⁶⁰ » de s'orienter vers des études longues. C'est ce qui fut dit au cours des différents conseils de classe. Lors d'une discussion, après une assez longue réflexion, elle proposa d'essayer un Brevet d'Enseignement Professionnel de secrétariat, en intégration individuelle sans être mêlée à d'autres adolescents sourds et surtout pas en internat. Lors de la rentrée suivante, elle était inscrite dans un lycée, en section B.E.P. Sanitaire et Social, et de plus, admise à l'internat. Il fallut moins d'une semaine à cette jeune fille pour fuguer. C'est à cette condition qu'elle réussit à « échapper » à l'internat. La décision de son orientation a totalement échappé aux professeurs de l'Éducation Nationale. Elle a été admise par les professeurs d'enseignement spécialisé qui la suivent en intégration. Ceux-ci affirmaient que c'était le choix de cette jeune fille et ce malgré les dires des membres de l'équipe éducative qui l'accompagnait. Afin de clore tout débat, les enseignants spécialisés déclarèrent : « *Ce n'est pas à un éducateur de décider de l'orientation d'un élève, c'est notre travail.* » Ce qui sous-entendait « que chacun s'occupe de ses affaires ». Le sens que nous pourrions donner à cette dernière remarque renvoie sans doute à cette notion de pouvoir. Mais peut-être faut-il comprendre que c'est au-delà de cette notion que se situent les véritables enjeux de ce type de réflexion. Il a été porté à ma connaissance, par le biais du discours de différents professionnels, que pour « créer une classe, en intégration, il fallait à minima trois élèves ». Si cette jeune fille n'intégrait pas cette classe, le nombre d'élèves ne serait que de deux, ce qui remettrait en question, non pas l'orientation des deux autres jeunes, puisqu'ils auraient pu être éventuellement intégrés de manière individuelle dans des classes d'entendants avec des professeurs de l'Éducation Nationale, mais bien la légitimité d'enseignants spécialisés. Ce qui est à comprendre comme étant, en quelque sorte, une remise en cause de leurs interventions. Dans ce cas précis les trois élèves n'étaient pas

¹⁵⁹ Je me dois de préciser qu'il n'est pas question de porter un jugement de valeur sous quelque forme que ce soit, mais bien de rapporter les faits tels qu'ils se sont présentés à moi. Et ce pour essayer d'en comprendre les tenants et les aboutissants en rapport avec l'étude proposée. Au contraire je me situe dans une neutralité axiologique, neutralité que je souhaite bienveillante.

¹⁶⁰ Terme souvent utilisé pour notifier les résultats scolaires trop insuffisants.

intégrés dans une classe ordinaire mais seulement dans un lycée ordinaire. Seuls intervenaient des enseignants spécialisés détachés par l'institution. Cette situation interroge grandement sur le concept même d'enseignement, d'éducation.

3.2.2. Eduquer.

Dans la situation que j'évoque, le terme éduquer est à comprendre comme étant l'élément essentiel dans le processus de la formation scolaire, dans la formation professionnelle. Elle semble aussi remettre en cause les motivations des enseignants quant aux choix qu'ils opèrent pour ces élèves. C'est dans le cadre de la formation scolaire et sociale (que j'aborderai au sujet de l'internat), que je développerai ma réflexion. Dans la notion d'éduquer que je viens de préciser, il semble qu'interagissent deux idées : celle de transmettre des connaissances, c'est à dire d'éduquer et celle d'enseigner, de montrer, c'est à dire d'informer.

3.2.2.2. Informer.

Si nous nous en tenons à ses dires ; Sarah n'a pas été informée au préalable, des différentes possibilités qui s'offraient à elle du point de vue des études qu'elle pouvait faire. Son choix initial s'est vu contesté à cause de résultats scolaires jugés trop insuffisants, auxquels se sont rajoutés des problèmes de comportement. Les règles de comportement souhaitées sont dictées par le règlement intérieur (comme élément signifiant le cadre et les lois établies intra muros) et que chaque élève est censé connaître puisque dès son entrée dans l'établissement il a reconnu et accepté ce règlement, par écrit (signature). Par expérience professionnelle, je sais que les règles et les lois sont sujettes à transgression, surtout à l'adolescence, âge où l'enfant, qui en réalité n'en est plus un, continue de se construire mais cette fois-ci en essayant d'être acteur participant. C'est à dire commençant à s'affirmer en tant que personne à part entière, capable de penser par elle-même et en se proposant d'être l'acteur principal de sa vie, ce qui revient à dire comme se sentant autonome et « libre », Toutefois L'adolescent est toujours en quête d'une voie, d'un chemin à suivre pour se consolider et s'épanouir, faisant souvent appel à la confrontation, parfois directe, avec l'Autre. Cela se traduit très souvent par un besoin de trouver des références, des soutiens, des informations. C'est sans doute par ces expériences vécues que l'adolescent va pouvoir se construire et s'affirmer (comme nombre de spécialistes de l'éducation et de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent que j'ai rencontrés le confirment). Sans informations de tous ordres, l'adolescent va « s'essayer » dans ce monde

que souvent il appréhende. Cette appréhension se traduit parfois par un besoin de transgression des règles établies . Dès que l'acte de transgression est posé, l'adolescent est en attente d'une réponse. Il sait parfaitement qu'il y en aura une, puisque le règlement intérieur le stipule, en « *cas de non respect des règles de vie, une sanction sera donnée* » (ici dans le cadre du fonctionnement de l'internat). L'information est donc donnée, d'un point de vue éducatif et, dans ce cas précis consiste, à avertir de l'imminence d'une sanction (punition) si le règlement n'est pas respecté. Prenons comme exemple des lettres adressées par l'institution à trois familles pour les informer « *du non-respect du règlement de l'internat* » par leur enfant. Ces trois lettres sont datées¹⁶¹ du 12 avril, pour des faits qui se sont déroulés le 7 mars. Pour deux adolescents, il leur est reproché d'« *être aller se coucher après 23 heures, plusieurs fois dans la semaine* », l'heure du coucher étant prévue au maximum à 22 heures, et ce « *malgré les demandes répétées des surveillants de nuit* ». « *Suite à ce refus des deux jeunes, d'aller se coucher, ils ont été sanctionnés toute la semaine du 5 au 9 avril et ont dû monter au dortoir à 20 heures, se doucher et aller dans leur chambre immédiatement.* » En ce qui concerne le troisième élève, l'intitulé et les reproches sont les mêmes, si ce n'est que l'adolescent en question est allé « *se coucher à deux heures du matin, malgré les demandes répétées des surveillants de nuit d'aller se coucher plus tôt* ». De plus « *avec ses camarades ils ont pris des briques de jus de fruit et deux boîtes de céréales.* » En conséquence de quoi, « *Il sera demandé à chacun une participation de 2,30 euros, afin de restituer les provisions prévues pour le groupe d'internat.* » Tout comme ses camarades, il devra lui aussi, durant la même semaine, avec tous les participants de cette « soirée » (Il faut préciser que les deux situations décrites, n'ont pas eu lieu dans le même bâtiment), « *Monter au dortoir à 20 heures, de se doucher et d'aller dans sa chambre.* »

Comme nous le savons maintenant¹⁶², l'internat est l'une des conditions nécessaires à l'élaboration de la « culture et de l'identité sourde » . C'est peut-être une des raisons qui fait que ce lieu est symboliquement investi par les jeunes et que par voie de conséquence ils aimeraient sans doute en organiser le fonctionnement et la gestion¹⁶³. C'est à fortiori un élément à prendre en compte dans le désir de transgression des règles établies aussi et surtout

¹⁶¹ Les dates données ne correspondent pas aux dates réelles, toutefois l'espace temps qui les séparent correspond à la réalité.

¹⁶² cf. le chapitre sur l'identité.

¹⁶³ Cette manière de penser n'est sans doute vraie que pour les adolescents sourds investis dans l'utilisation quasi exclusive de la Langue des Signes. Nous avons pu constater de nombreuses fois que les jeunes malentendants, non signants, ou très peu, étaient de fait mis à l'écart et considérés comme étant responsables de beaucoup de maux par le reste du groupe. Leur seul véritable « défaut » étant de ne pas savoir signer. Les jeunes que j'ai rencontrés et qui subissaient ce type de relations ont fini par quitter l'internat, puis progressivement l'institution.

par des entendants, sans oublier qu'il s'agit d'adolescents dont les préoccupations sont semblables à celles de tant d'autres adolescents.

Proposons que cette envie, ce désir de transgression puisse être étroitement lié à cette notion d'information. Notion que nous pourrions comprendre comme étant sinon le frontispice, du moins comme étant synonyme d'« enseigner », d'« instruire » et de « prévenir ». Il semblerait que cette idée d'information propose comme finalité la sanction, la punition, si ce qu'elle propose n'est pas tenu (dans le cas du règlement de l'internat, par exemple). Si nous envisagions qu'elle puisse être appréhendée dans le sens d'éclairer, c'est à dire mettre à la disposition de tout un chacun non pas un ensemble d'interdictions mais plutôt de possibilités, ce que nous pourrions nommer « Voilà ce que vous pouvez faire », qui viendrait de fait s'opposer au traditionnel « Il est interdit de... » (comme le notifie le règlement étudié), alors pourrions-nous supposer que l'organisation des rapports entre jeunes et adultes, la confrontation des uns avec les autres en serait potentiellement modifiée. Le questionnement émergeant de ces réflexions relève de la compréhension du pourquoi ce type de règlement est rédigé sur le mode de l'interdiction qui soumet tous ceux qui ne le respecteraient pas à une sanction. Il serait fortement prétentieux de ma part que de vouloir donner une réponse catégorique. Sans doute faut-il chercher un élément de réponse dans les propos de Michel Foucault : « *L'essentiel de la peine... ne croyez pas qu'il consiste à punir ; il cherche à corriger, redresser, « guérir*¹⁶⁴ ». Si nous adoptions cette proposition, cela voudrait dire, dans la situation qui nous intéresse, qu'informer aurait une connotation péjorative, puisque son but serait de « corriger, redresser et guérir ». Quels sens pouvons-nous accorder à ces trois notions ? n'auraient-elles pour but, *in fine*, que de repenser la surdité en son for intérieur, c'est à dire à la corriger, la redresser, la guérir ? Dans ce cas, pourrions-nous supposer que l'intégration en milieu ordinaire n'en serait qu'un des moyens possibles ? Cela semble stupéfiant et m'amène à réfléchir sur ce cheminement : comment au regard de l'information, d'un règlement intérieur d'internat, serions-nous amenés à imaginer que la stratégie adoptée n'a pour but que de nier la réalité, au point d'interdire aux sourds d'être sourds. Mais je vais éviter de prendre des raccourcis et de poser des conclusions trop hâtives. Je propose donc maintenant de laisser pour l'instant cette question en suspens et de poursuivre mon enquête par la notion déjà évoquée : l'instruction.

¹⁶⁴ Foucault Michel, « *Surveiller et punir* », éd. Gallimard, collection *TEL*, Paris, 1975, p. 17.

3.2.3. Instruire.

« La réussite de l'Ecole, s'apprécie également en termes éducatifs, psychologiques et moraux. Les critères de la réussite proprement éducative sont à la fois individuels et collectifs. Au plan individuel, l'Ecole doit aider les élèves à grandir, à devenir des adultes, des personnes autonomes et responsables, à cultiver le respect de soi et celui des autres, à développer la confiance en soi et dans les autres. Au plan collectif, il importe que les élèves apprennent à reconnaître l'éminence des valeurs partagées, notamment de la laïcité, et la nécessité des règles et des usages communs, afin de faire de l'Ecole le lieu d'intégration de toute une génération, et où la mixité sociale, ethnique et culturelle demeure possible. Il n'y a pas de raison à cet égard d'opposer l'instruction à l'éducation ; l'Ecole doit être un espace pacifié à l'intersection de l'individuel et du collectif. Ceci conduit à redéfinir le métier des enseignants, le rôle des parents, la part d'autonomie et d'initiative des établissements. »

L'école deviendrait, selon ce rapport, un lieu où s'opèreraient légitimement le pédagogique mais aussi l'éducatif et le psychologique, sans toutefois oublier les principes moraux. Cela pourrait donc être compris comme étant en quelque sorte « l'école de la vie », où l'individuel serait reconnu en tant que tel, au milieu du collectif. L'école deviendrait un lieu d'intégration effective à « la condition d'accréditer les règles et les usages communs ». Notons qu'il est fait référence en matière d'intégration à la mixité sociale, ethnique et culturelle. Il semble que dans cette idée de mixité ne soit pas comprise la personne handicapée, à moins qu'elle ne fasse pas partie de la mixité sociale, ethnique ou culturelle ? En considérant le cas de la surdité, et aux dires de la communauté sourde, celle-ci devrait être considérée comme faisant partie de cette mixité culturelle. Mais est-ce bien en ce sens que la situation est comprise ?

Nous avons pu constater au cours de notre enquête que la personne handicapée était avant tout considérée comme étant une personne handicapée *stricto sensu*. Alors imaginer que cette personne pourrait produire des éléments identifiés comme faisant partie de la culture, ou appartenant à une culture, cela paraît assez difficile à admettre. Il n'est pas question de revenir sur cette notion de culture déjà évoquée mais bien d'essayer de comprendre quelle place précise occupe la personne handicapée dans ce vaste système éducatif et, pour cette partie, la place qu'elle occupe dans l'instruction, dans le fait d'instruire. Il est généralement admis que la notion d'instruire définit le fait de donner un enseignement théorique et/ou pratique, de fournir des instructions, de mettre quelqu'un au courant de quelque chose. Les quelques

synonymes que j'ai pu relever au cours de ma recherche proposent des termes tels que, alphabétiser, apprendre, aviser, catéchiser, cultiver, détromper, dresser, éclairer, éduquer, élever, endoctriner, expliquer, façonner, faire connaître, former, gouverner, inculquer, informer, initier, instituer, prêcher, préparer, soigner et enseigner (pour n'en citer que quelques uns¹⁶⁵). La diversité des synonymes employés laisse supposer que le terme « instruire » a plusieurs sens. Trois domaines semblent alors concernés : le domaine de l'éducation, le domaine de l'information et le domaine du juridique. En outre, certains termes renvoient à une notion de religiosité comme « catéchiser » ou encore « prêcher », et, plus surprenant encore, à l'idée d'endoctrinement, de donner à quelqu'un une croyance, une idée toute faite. Est-ce en rapport avec les principes moraux préconisés ? Peut-être cela se retrouve-t-il dans certains types d'établissements. En ce qui concerne l'Institution dans laquelle j'ai rencontré une grande partie de mes témoins, elle fût gérée pendant de longues années par une congrégation de religieuses, une chapelle fait donc tout naturellement partie de l'architecture de l'Institut et est utilisée régulièrement pour les communions par exemple. Un enseignement religieux y était dispensé. Il n'était pas rare de remarquer dans certains lieux, hors la chapelle, la présence de crucifix. Ce n'est que vers la seconde moitié des années 90, que ceux-ci furent « décrochés », pour reprendre l'expression en vigueur à cette époque. Actuellement la chapelle est toujours là mais son utilisation a radicalement changé de vocation.

Une autre appréciation du terme « instruire » suppose l'idée de « soigner ». Pourrions-nous, dès lors, imaginer un certain *continuum* entre la notion de religiosité et celle de soin thérapeutique ? En ce qui concerne la surdité et au regard de mon expérience, je ne pourrais affirmer qu'une telle relation n'existe pas. En effet, il ressort souvent du discours d'un certain nombre de parents entendants, le désir, certes pas toujours aussi clairement exprimé, de réparation ou de correction.¹⁶⁶ C'est ce qui pourrait expliquer la mise en œuvre, avec tous les moyens possibles, tant humains que technologiques, de toutes les stratégies visant à permettre à l'enfant de « devenir moins sourd », mais aussi de diminuer, sinon d'ôter complètement, ce sentiment latent de culpabilité qu'éprouvent plusieurs parents, que l'on pourrait traduire par « *Même si ce n'est pas de ma faute, j'ai une certaine part de responsabilité et je me dois donc de tout mettre en œuvre pour aider mon enfant à mieux s'intégrer* » (sous entendu, à être moins handicapé pour mieux affronter le monde extérieur). C'est ainsi que des enfants

¹⁶⁵ Cf. « Dictionnaire sensagent .com »

¹⁶⁶ Sentiment partagé aussi par le corps médical et para-médical, en proposant des appareils auditifs et des implants cochléaires.

doivent rencontrer deux fois par semaine un(e) orthophoniste ; 1 fois par semaine un(e) psychologue, au même rythme, un(e) psychomotricien(e) et/ou kinésithérapeute, un professeur et un éducateur spécialisés ; et parfois même, très régulièrement, un médecin otorhino-laryngologiste, un médecin ophtalmologue et un audioprothésiste. En outre, quelques enfants, accompagnés de leurs parents, participent à des voyages régulièrement organisés à Lourdes.

L'emploi du temps de ces enfants peut donc se voir augmenté de 10 heures environ, en plus des heures de classe.

A chacun de juger s'il y a *continuum* ou pas entre religion et médecine. Mon propos n'étant pas d'en juger, mais de proposer des éléments de réflexion. Toute réponse trop généralisante ne reflèterait pas la réalité de la situation. Nous nous devons, toutefois, de noter que cet exemple, s'il n'est pas systématique, correspond bien à une situation réelle ; et que pour cette raison je ne pouvais pas me permettre de ne pas en faire mention.

Pour en revenir à cette notion de soin, de soigner, considérons qu'elle soit ici utilisée et définie dans le but de « mettre tout son soin à éduquer ». C'est à dire d'aider l'adulte en devenant à se développer moralement, physiquement et intellectuellement, sans idéologie comportementaliste, en lui offrant un enseignement théorique et/ou pratique, et en lui laissant le libre arbitre de ses choix, de ses positions, de lui proposer en quelque sorte une autonomie, au delà de toute rhétorique et d'interminables exposés. Permettre à l'enfant de grandir à son rythme, en fonction de ce qu'il est et non pas ce qu'il devrait être à tel ou tel âge donné. C'est en quelque sorte pouvoir sortir des clichés conventionnels. Ce qui reviendrait à l'autoriser à être ce qu'il est à un moment donné, et lui permettre ainsi de pouvoir non seulement à prendre confiance en lui-même, mais aussi en l'Autre. Se forger sa propre opinion en fonction de l'expérience vécue est, sans doute, ce que nous pourrions proposer de mieux pour conduire à l'autonomie et au libre arbitre. La confrontation du soi et de l'autre. Dans ce cas précis, nous pourrions comprendre le rapprochement entre les notions d'instruire et d'éduquer, comme le propose le rapport que nous étudions, en affirmant « *Il n'y a pas de raison à cet égard d'opposer l'instruction à l'éducation ; l'Ecole doit être un espace pacifié à l'intersection de l'individuel et du collectif.* » Ceci renvoie à l'égalité des chances, en termes de réussite scolaire, laissant place aux réels « mérite » et « talent » de l'élève. La réussite scolaire devrait donc être comprise comme étant la réussite d'un parcours individuel amenant tout un chacun à se sentir heureux dans son choix, non par défaut mais par décision personnelle. Ceci implique qu'une information la plus impartiale et la plus utile possible puisse être donnée en fonction des réelles possibilités de chacun, en adéquation avec la réalité, sans illusion. Ainsi

nous nous retrouverions dans une école ni de l'uniformité, ni de l'exclusion. Ce qui reviendrait à dire que l'enfant ne serait pas considéré comme l'otage d'enjeux personnels, comme c'était le cas pour Sarah ou pour Sandrine. L'école parviendrait ainsi à « *renforcer l'égalité de l'offre scolaire et développer des mécanismes susceptibles d'atténuer les inégalités de façon à être juste.* » L'école pourrait donc être comprise comme étant un lieu d'intégration et de promotion.

3.2.4. Intégrer.

« L'école est devenue un des lieux de confrontation symbolique entre les différentes normes¹⁶⁷ »

En ce sens, elle devrait être un cadre de références dans lequel chacun a sa place. De l'enseignant à l'élève, l'expérience de l'Autre s'avère délicate, voire même difficile. En continue confrontation, les acteurs de cette expérience doivent tous tenir compte d'une pluralité culturelle, sociologique, éducative et linguistique. En réalité, il semble que cela ne soit pas toujours le cas. En effet comment peut-on demander aux différentes parties en présence de toujours tenir compte des spécificités culturelles, sociologiques et linguistiques de l'Autre, lorsque celui-ci s'exprime dans n'importe quel type de relation ? Relation en écho et en référence au monde « sensoriel » dans lequel chacun s'investit. Dans cette situation, il n'est plus question ni de surdité ni d'un autre handicap sensoriel, mais de la sensibilité, plus ou moins exacerbée, et de ce que chacun éprouve dans sa confrontation avec le monde « sensible » qui l'entoure et dans lequel il interagit. Une hiérarchie, par voie de conséquence possible, peut s'imposer de fait : celui qui possède la connaissance et celui qui est en cour d'apprentissage.

Nous sommes donc dans le rapport enseignant/enseigné. Mais parfois l'origine du savoir et de la connaissance sont contestés : « *Mon papa m'a dit que...* » affirma un enfant à sa maîtresse « *Non ce n'est pas ça !* » rétorqua l'institutrice. Sans lui laisser le temps de poursuivre, l'enfant ajouta d'une voix assez soutenue « *Mon papa, il sait tout !* ». Un bref dialogue s'instaura :

« Ton papa sait sans doute beaucoup de choses, mais là ce n'est pas ça ! »

¹⁶⁷ Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF, 1999.

« Oui, mais mon papa... »

« *Bon ça suffit maintenant...La maîtresse ici c'est moi... ah, mais tout de même... »*

Le ton autoritaire mit aussitôt fin au dialogue. Mais l'enfant ne paraissait pas convaincu et il nous sembla que du bout des lèvres, sans émettre aucune parole, aucun son, il affirma « *Oui, mais mon papa... »*

Cette situation n'est pas isolée, je l'ai souvent rencontrée au cours de mes différentes interventions. Parfois le dialogue entre enseignant et enfant s'envenime et cela se traduit par une convocation des parents « afin de préciser les choses ». Le résultat de ces rencontres se manifeste sous différents aspects. Il n'est pas rare de voir les parents réprimander leur enfant et affirmer que la maîtresse sait ce qu'elle dit et qu'ils ont confiance en elle. Mais parfois la situation dégénère en conflit ; conflit que je pourrais qualifier de conflit d'intérêt face à la connaissance, au savoir, à l'autorité. Parfois il s'agit d'un mélange des deux situations. Tout cela dépend de la tournure que prend l'entretien. J'ai pu constater que, très souvent, l'autorité, voire même la légitimité, de l'enseignant sont remises en cause. A la suite d'une réunion d'équipe éducative, un parent n'apprécia guère le comportement de la future institutrice de son enfant. Celle-ci se posait des questions quant à l'accueil d'un enfant sourd dans sa classe. Ses questions portaient sur l'attitude qu'elle devait adopter face à la problématique spécifique de l'enfant (où le placer dans la classe, pouvait-elle parler tout en ne le regardant pas, devait-elle articuler spécifiquement). Tout une série de questions qui montraient bien que cette institutrice n'était pas préparée à l'accueil d'un enfant présentant une certaine surdité. Son unique objectif était de préparer au mieux l'intégration de cet enfant au sein de sa classe. La réponse du père fut directe « *Il est comme les autres, faites donc comme vous faites pour les autres, ce n'est pas si difficile »*. Cette réponse exprime un désir évident de ne pas considérer son enfant comme étant différent « *Il a de très bon résultats scolaires, et même bien meilleurs que d'autres élèves, comme l'atteste son institutrice actuelle »*. Eviter toute forme de stigmatisation paraissait évidente pour ce père et il ne pouvait comprendre le questionnement de la future institutrice. Pour ce parent, un professionnel « *se doit d'être professionnel avant tout, puisqu'il répond à une qualification ! »* L'enjeu de cette discussion n'est autre que la reconnaissance par le milieu ordinaire, de son enfant tel qu'il est. Si c'est le cas,, alors une grande partie du handicap pourrait être sinon oubliée, du moins mise à l'index. Il ne serait pas question de faire l'impasse sur la réalité présente, mais d'essayer de diminuer ce sentiment de culpabilité souvent trop prégnant.

Cette culpabilité que j'ai déjà évoquée est, dans de nombreuses situations, omniprésente dans l'esprit des parents que j'ai rencontrés. Certes, ce sentiment n'est pas toujours aussi clairement défini ou avoué. Il reste souvent en suspens lors des différents entretiens que nous avons eus. « *C'est de ma faute...sans être de ma faute* », revient dans le discours comme une ritournelle, mais jamais complètement assumée. C'est de ma faute, parce que je suis parent, ce n'est pas de ma faute parce que je ne l'ai pas voulu ! : considérons que c'est en ces termes qu'il faille comprendre ce discours. Les prises de positions qui en découlent se traduisent de plusieurs manières. Nous avons pu toutefois constater que l'intégration en milieu scolaire ordinaire pouvait, et même devait, répondre aux différentes exigences. L'École représenterait donc un lieu et un atout majeur dans ce processus de déculpabilisation, d'intégration, où l'égalité des chances devrait être mis en exergue. Pour en revenir à notre exemple, le père, quelques jours après cette réunion, demanda à la Directrice de l'école de changer la future institutrice de son fils, à cause de « *son comportement au cours de la réunion*¹⁶⁸ ». Il pensait « *qu'une autre institutrice, serait plus en mesure d'aider son fils* ». Il faut préciser que l'institutrice initialement pressentie s'occupait essentiellement d'une classe de CP, alors que celle qu'il proposait intervenait dans une classe mixte CP/CE1. L'équipe pédagogique en a très vite conclu qu'en réalité ce n'était pas les compétences de l'institutrice qui étaient fondamentalement mises en cause, mais bien l'intitulé de la classe. En effet, il semblerait que la mention CP/CE1 soit plus « honorifique » que la mention CP isolée. Par « honorifique », il faut sans doute comprendre, « plus valorisante ». Ainsi on peut supposer que pour ce père - mais sans doute pour beaucoup d'autres parents- cette notion de mixité est comprise comme étant synonyme d'équité, voire même d'une certaine forme de « promotion ». Pouvoir suivre un enseignement de CP en classe mixte, dans le cas que nous exposons, reviendrait également à pouvoir suivre plus ou moins intentionnellement celui de CE1 ; ce que nous pourrions qualifier « d'oreille intelligente », celle qui envoie au cerveau des informations qui ne lui sont pas intentionnellement destinées. Cela reviendrait à dire que suivre l'enseignement de CP signifierait suivre aussi celui de CE1. J'ai été moi même témoin d'exemples où des enfants scolarisés en CP suivaient des exercices, soit de mathématiques, soit de français, proposés en CE1 parce qu'ils semblaient avoir acquis ceux proposés en CP. Quoi de plus revalorisant pour l'enfant, comme pour les parents, qu'une telle position. Ce type de fonctionnement scolaire permettrait donc à l'enfant « d'être tiré par le haut ». Si tel était le cas, cela supposerait que l'enfant soit investi dans cette démarche, c'est à dire être un acteur actif et conscient. Si

¹⁶⁸ Celle ci quitta la réunion avant la fin, pour des raisons d'ordre personnel.

l'enfant n'a d'autre choix que celui-ci, il va se retrouver dans l'obligation de répondre aux sollicitations et doit se conformer à un choix qui lui est souvent étranger. Sa marge de manœuvre est en réalité très réduite, puisqu'il est censé ne répondre qu'aux exigences éducatives, dans le sens le plus global du terme, de ses parents. Il n'est pas question ici de condamner les choix effectués. Ce que j'ai pu constater, c'est que le désir de ne plus considérer son enfant comme étant différent et pouvant donc s'intégrer dans la société pensée et vécue comme étant « normale », est devenu le fer de lance de l'action éducative mise en place par les parents. Là non plus, il n'est pas question de généraliser, mais seulement de noter les constantes que j'ai pu relever. Il s'agirait alors de considérer la surdité comme n'étant plus un obstacle majeur à la formation scolaire. En outre, il ne faut pas oublier que la surdité, hors prothèses auditives ou phrasé oral, est un handicap qui ne se voit pas. Ce qui est plus difficile à admettre pour la communauté sourde, c'est ce désir de mise en conformité avec le monde entendant, conformité altérée par cette notion de handicap sensoriel, de déficience sensorielle, de différence. Pour tous ces parents qui, il ne faut pas l'oublier, sont en souffrance¹⁶⁹, la reconnaissance et l'acceptation de et par l'institution scolaire, l'Ecole (lieu de socialisation par excellence, s'il en est) est considéré comme un facteur essentiel du développement de l'enfant. Elle représenterait le lieu privilégié où s'opère une acceptation de l'autre, une compensation des « inégalités¹⁷⁰ » dont les adultes professionnels seraient les garants. L'école serait également un lieu de promotion.

3.2.5. Promouvoir.

« L'Ecole de la République est le creuset où se forme la Nation, elle se donne pour ambition de compenser les effets des inégalités sociales de départ ; elle promeut en donnant à chaque individu la possibilité de s'intégrer dans le monde social et la chance d'atteindre l'excellence dans la voie qu'il s'est choisie ». C'est en ces termes que le « Rapport Thélot » définit à la fois « intégrer et promouvoir ». La personne handicapée semble, une fois encore, exclue du discours, ou faut-il comprendre qu'elle fait partie des « inégalités sociales de départ » ? Si tel est le cas, cela laisse supposer qu'elle n'est pas considérée dans toute l'intégralité et l'intégrité de son Être ? Du fait de son handicap, et accordons nous sur l'exemple de la surdité, le sourd, ne peut être intégré sans « a priori » dans le cursus scolaire ? Un instituteur

¹⁶⁹ C'est ce qui ressort de la quasi totalité de nos entretiens.

¹⁷⁰ Comme le précise le Rapport Thélot, page 34.

m'a déclaré qu'il ne souhaitait pas accueillir un enfant sourd dans sa classe, parce qu'il n'était « *pas formé pour un tel type de prise en charge* » : « *Je n'ai rien contre l'enfant mais comment dois-je faire ? Je ne connais rien à la surdité. Cela fait longtemps que j'ai instauré un certain type de fonctionnement avec mes élèves. Cela fonctionne. Tout risque de changer et d'apporter une autre dynamique, différente que celle que je propose et qui correspond aux besoins des enfants, surtout à cet âge (grande section de maternelle)... Et puis je ne vois pas l'utilité d'un autre intervenant en classe, même s'il est spécialisé dans la surdité. Cela risque d'être plutôt perturbant pour les autres élèves...A la limite, s'il faut que l'enfant soit dans ma classe¹⁷¹, ce qui serait le mieux serait de sortir l'enfant de la classe et de faire un travail spécifique, en complémentarité de ce que je fais en classe. Ce serait sans doute mieux pour lui* ». Ce type de discours révèle une certaine forme d'exclusion, exclusion étant comprise comme la résultante d'un manque de formation spécifique mais peut-être aussi comme une certaine appréhension de la différence. Il serait sans aucun doute dramatique que ce discours puisse s'inscrire dans une logique générale. Il en serait tout aussi dramatique qu'il puisse corroborer une des ambitions de l'Ecole proposée par ce rapport : « *la chance d'atteindre l'excellence dans la voie que l'individu s'est choisie* ». Mais doit-on obligatoirement atteindre une quelconque forme d'excellence pour « réussir dans la vie » ? En ce qui concerne l'enfant sourd, par la nature même de son handicap, certains métiers de la communication orale directe lui sont difficilement accessibles dans notre société. Imaginons le journal télévisé de 20 heures, par exemple, uniquement en langue des signes. Ceux qui parmi nous n'utilisent et ne connaissent pas cette langue auraient bien du mal à en comprendre, sans interprétation orale directe, le contenu réel. Mais doit-on être journaliste présentateur du journal télévisé pour avoir le sentiment d'avoir réussi dans la vie ? Est-ce la voie que ce même enfant sourd s'est choisie pour atteindre cette notion de réussite ? Existe-t-il une typologie des métiers de réussite ? Et enfin qu'est-ce que l'excellence ? Je considère qu'il n'existe pas de typologie des métiers dits de « réussite » et qu'en outre, cette notion de réussite est relative. « L'excellence de la voie » et « la réussite dans la vie » ne peuvent s'envisager dans une quelconque pensée d'élitisme, mais bien dans le sentiment d'être en conformité et en harmonie avec soi-même. Frédéric est magasinier dans une grande surface, il est sourd sévère et possède une excellente lecture labiale. Par le plus grand des hasards, je le rencontre dans le magasin où il travaille. Quelques années auparavant j'étais son éducateur référent au sein de l'institution, puis, après son départ, je n'avais plus eu de nouvelles. La rencontre fut teintée de surprise et de joie.

¹⁷¹ Il est fait, ici, référence au texte de loi.

« Frédéric !!! Comment vas-tu ? » m'exclamais-je. « Je vais très bien. J'ai ici un contrat à durée indéterminée et bientôt je serais Papa ! ». Quelle ne fut pas ma joie d'apprendre ces nouvelles et de voir effectivement, en face de moi, quelqu'un d'heureux et fier. Je dois avouer que je ne me sentais pas moins fier d'avoir, peut être, par ma modeste contribution, contribué à cette réussite. La connotation chaleureuse de l'ensemble de l'entretien me confirme que les textes ne font pas les Hommes et que le sentiment de réussite ne peut s'inscrire sur une grille tout faite, mais bien dans le sentiment que chacun peut éprouver. Et dans ce cas précis, j'avais en face de moi quelqu'un de fondamentalement heureux. Il ne l'était pas pour me faire plaisir, à moi son ancien éducateur, mais bien parce qu'il l'était effectivement. Ses propos n'étaient pas emprunts de condescendance toute faite, mais d'une certaine fierté d'avoir réussi, c'est à dire d'être heureux et de se sentir « bien dans sa peau ». Cela ce n'est pas à moi qu'il le devait mais à lui seul. Ce qui revient à dire, et cela n'engage que moi-même, que dans les métiers de l'éducation, aussi nobles soient-ils, un soupçon d'humilité ne nuit en rien au processus d'intégration de la personne handicapée, sourde en l'occurrence, en milieu ordinaire. Ce qui compte, c'est de laisser à l'Autre le soin de s'exprimer, avec ses mots, avec ce qu'il est.

La question est : pourquoi le fait d'être différent implique des réactions parfois aussi « protectrices », liées à un relatif sentiment de risque, voire de péril. C'est comme si cette notion de différence impliquait une notion de danger imminent. Si le texte proposé dans cette étude relève de cet ordre, alors je m'inscris en faux car il ne s'agit pas d'un parti pris irréfléchi, mais bien de la résultante de ma recherche anthropologique. Rapporter les éléments et les événements tels qu'ils se sont présentés à moi. Pourquoi ? Parce que la recherche anthropologique ne peut se concevoir, pour moi, que dans cette optique ; c'est pourquoi les propos que nous avons tenus jusqu'ici et ceux qui vont être développés dans les pages qui suivent ne relèvent que de l'expérience vécue, c'est à dire du terrain tel qu'il s'est effectivement présenté à moi.

La majeure partie du travail qui va suivre laissera aux sourds la parole. Jusqu'à présent, nous avons étudiés les différentes préconisations relatives à l'intégration dans son sens le plus large qui ont été élaborées en ce qui concerne le handicap en général et la surdité en particulier. La parole, dans ce type de discours, n'a que très rarement été donnée aux sourds par les principaux acteurs et auteurs des textes que nous venons de considérer. Sans doute est-ce dû à la rumeur publique qui prône que les sourds n'entendent pas et que, de surcroît, ils sont muets. Mon propos n'est pas de rechercher la faute ni qui pourrait en être l'auteur. Cela ne représenterait que très peu d'intérêt et mènerait à un conflit d'intérêts qui n'a pas lieu d'être. L'anthropologie se situe bien au-delà de telles querelles, son but, bien plus « noble », se situe

dans la compréhension de faits et d'évènements dont l'anthropologue est le témoin et rapporteur direct. C'est ainsi que je laisse la parole aux différents témoins.

Nous venons de voir comment la société imaginait l'Ecole, l'Intégration. Comment elle pensait l'Education des sourds. Nous avons vu que celle-ci était liée à des secrets. Que les premiers acteurs de l'éducation des sourds s'intéressaient plus à leur image qu'aux sourds eux-mêmes. Nous avons également constaté que les institutions jouaient un rôle non négligeable dans ce processus d'éducation, que des postulats étaient émis pour mieux appréhender la surdité et surtout pour qu'elle s'inscrive dans une logique d'éducation qui ne soit pas trop dérangeante. Dans certains cas, la surdité était considérée comme pouvant être « guérie » par des méthodes d'éducation particulières qui, semble-t-il, ne tenaient pas réellement compte de ce qu'est la surdité. Nous nous sommes attardés sur la législation en vigueur, sur les établissements et l'organisation pratique mise en œuvre pour essayer de répondre aux multiples questionnements que soulève la surdité. Il m'apparaît important de proposer un retour en arrière sur le principe même de l'éducation des sourds pour tenter de comprendre comment s'organise la classe pour ces enfants différents, c'est à dire l'intégration en milieu scolaire ordinaire.

4. L'INTEGRATION EN MILIEU SCOLAIRE ORDINAIRE.

4.1. Préambule.

Concernant l'éducation des jeunes sourds en milieu scolaire, s'est toujours posé le problème crucial du " comment faire ? ". Comment faire pour instruire ces jeunes privés de l'usage de l'ouïe et de la parole ? Dès 1776 paraît l'ouvrage¹⁷² de l'Abbé de l'Epée : "*Institution des sourds et muets par la voie des signes méthodiques*". Cet ouvrage a failli ne pas être imprimé parce qu'une phrase gênait le Censeur Royal. Dans une lettre adressée à Monsieur Saillant (Docteur Régent de la faculté de Médecine de Paris) le 31 août 1775, l'Abbé de l'Epée écrit ceci " ... *il ne m'est pas possible d'adopter le changement qu'il a cru devoir faire, mais je lui propose un moyen de conciliation : s'il l'adopte, tout est dit : s'il s'en tient à sa phrase, je ne*

¹⁷² Il faut noter que cet ouvrage fût d'abord publié de manière anonyme par Nyon l'aîné, éditeur à Paris.

*m'y rendrai pas pour toute chose au monde*¹⁷³." On a jamais su quelle était cette phrase, mais il semble qu'elle fût en rapport avec la question : "*Pourquoi voit-on aujourd'hui plus de Sourds et Muets qu'il n'en avait parus jusqu'à présent ?* " Quoiqu'il en soit, il est très intéressant d'étudier le passage¹⁷⁴ sur lequel l'Abbé de l'Epée et le Censeur Royal se sont mis d'accord car il apporte un éclaircissement sur ce problème de l'éducation :

*« Depuis trente ans ou environ, vient-il au monde plus d'enfants sourds & muets qu'il n'en naissoit auparavant ? La ville de Paris en renferme un grand nombre. On nous en annonce de toutes parts dans les provinces, & nous apprenons qu'il s'en trouve aussi beaucoup dans les Royaumes qui nous environnent. Sans vouloir pénétrer les décrets de la Providence, ni décider si c'est un châtement de la justice divine, qui nous étoit particulièrement réservé ; je crois que cette infirmité s'est toujours trouvée dans une proportion à peu près égale à tous nos maux : s'il paroît néanmoins plus de Sourds et Muets que dans les temps qui nous ont précédés ; c'est que jusqu'à nos jours on tenoit éloignés de la société les enfans qui naissoient privés des facultés d'entendre & de parler, parce que leur instruction avoit toujours été regardée comme très-difficile, et en quelque sorte impossible*¹⁷⁵. »

En cette période des Lumières, on prend conscience que les personnes sourdes sont non seulement dans les villes, mais aussi dans les campagnes et le monde environnant. Sans oser sans remettre directement à la seule volonté divine, l'Abbé de l'Epée considère que la surdité n'a pas forcément augmenté mais qu'elle était tenue à l'écart, principalement à cause du caractère « d'inéducabilité » des personnes sourdes. Ce sentiment n'en cachait-il pas un autre ? Et n'était-t-il pas celui qui correspondrait plutôt à la peur de perdre des repères identitaires ? En effet, nous pouvons émettre l'hypothèse que si la société mettait à l'écart tous ceux qui étaient différents, c'est sans doute à cause d'un phénomène d'identification. L'image que la société se renvoyait d'elle même ne devait souffrir d'aucune forme d'anormalité car cette dernière suggérerait trop un sentiment d'incomplétude. Qui de l'homme ou de la femme était responsable de ses malformations ? Malformations qui touchaient toutes les couches de la société. Dès lors qu'un enfant handicapé naissait au sein d'une famille, et qu'on pouvait imaginer que cela puisse arriver un jour dans n'importe quelle famille, y compris dans les familles de très haute situation sociale, qu'elles pouvaient en être les conséquences ? Il s'agissait souvent d'un drame familial : accusations réciproques quant à la

¹⁷³ In "Revue Française de l'éducation des sourds-muets", sous la direction de A. Bélanger, éditée par l'Institution des sourds-muets de Bordeaux, N°1, septième année, Avril 1891. p. 8 (Ce numéro 1 fut le seul à être édité cette année là.

¹⁷⁴ In "Revue Française de l'éducation des sourds-muets", p. 10

¹⁷⁵ J'ai rapporté ici le texte dans son intégralité.

responsabilité, séparation ou rejet de celui qui était « responsable » d'une telle « forfaiture », mais aussi de l'enfant. Qu'elle serait sa place au sein de la famille ? Avait-il, du reste une place dans cette famille ? Comment le cercle familial allait-il s'organiser avec un tel enfant ? Et qui allait s'occuper de l'éducation de cet enfant ?

Si d'un point de vue purement scientifique il était toujours intéressant d'essayer de comprendre comment de telles malformations pouvaient exister, il n'en restait pas moins vrai que d'un point de vue social, il fallait s'organiser pour accueillir de telles personnes. Outre les lieux, encore fallait-il trouver les méthodes pour rendre « éducatibles » ceux qui, pensait-on, ne l'étaient pas. Je ferai volontairement l'impasse sur tout ce qui a trait à la maladie mentale, aux malformations physiques et ce que l'on appelle de nos jours les « déviants » (« toxicomanes », « cas sociaux », « délinquants » et « pré-délinquants ») car chacune de ces catégories ont déjà fait l'objet d'études¹⁷⁶. Les sourds n'ont pas toujours été considérés comme pouvant être éducatibles, au contraire¹⁷⁷. Nous verrons dans les pages qui suivent que le milieu ordinaire n'est pas obligatoirement considéré par les sourds comme étant leur milieu naturel. J'ai remarqué que cette préoccupation devenait de plus en plus prégnante à l'adolescence époque où le jeune ressent le besoin de partager des moments avec d'autres qui connaissent la même situation. Ainsi naissent histoires et mémoire à la fois individuelle et collective. Nous verrons que cette mémoire collective est considérée par ces jeunes comme étant un lien fort qui unit les sourds, bien au delà des souvenirs d'enfance. Cette mémoire est développée au sein même de l'Institution, institution dont l'un des objectifs actuels, pour ne pas dire l'objectif principal, est l'intégration scolaire des jeunes sourds en milieu ordinaire.

4.2. Le Milieu Ordinaire.

Qu'est-ce au juste que le milieu ordinaire ?

Par ce terme il faut comprendre école, collège et lycée « normaux », dédiés à la pédagogie officielle dispensée par l'Education Nationale.

Les questions que nous avons soulevées plus haut sont toujours d'actualité. Un enfant sourd n'est considéré comme normal que s'il naît au sein d'une famille dont les membres sont tous sourds. En ce qui concerne l'intégration scolaire des jeunes sourds aucun des dix-sept articles

¹⁷⁶ H. Becker, M. Foucault et E. Goffman, pour ne citer qu'eux, et dont les ouvrages sont cités en bibliographie.

¹⁷⁷ Cf. *L'histoire des sourds*, en annexes.

qui composent la « Chartre des Droits du Sourd¹⁷⁸ » n'y fait référence. L'article 5, réservé à l'éducation, spécifie que « *Tout(e) Sourd(e) a droit à une éducation normale et équitable.* » et que « *L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité sourde.* » En outre, le quatrième point stipule que « *L'éducation des enfants Sourds et des jeunes Sourds doit être conçue et organisée sur la base de la reconnaissance réelle de la langue des signes et de la communauté sourde dans le milieu familial, éducatif et scolaire, et ce depuis leur naissance.* » C'est dans ces trois alinéas que réside la problématique de l'identité sourde. En effet, pour les sourds, être sourd n'est pas lié aux audiogrammes. C'est reconnaître l'autre comme étant l'un de ses pairs. Ce qui renvoie à un problème d'identité culturelle. Les sourds affirment qu'il existe une identité culturelle qui leur est propre. Identité qui se construit par une combinaison d'expériences personnelles mais aussi par un espace culturel bien déterminé. Quels sont donc les critères qui définissent la culture sourde en matière d'intégration en milieu ordinaire ?

Etre sourd et faire partie intégrante de cette culture, c'est avant tout et surtout de ne pas avoir été intégré scolairement. Par intégration, il faut comprendre intégration individuelle. Car « *s'il y a eu intégration individuelle, il ne peut y avoir de mémoire commune de vie en internat, de moments partagés ensemble* ».

Telle est la condition, récurrente dans le discours des sourds, pour faire partie du monde, de la communauté et de la culture sourde.

Ainsi Jean-Pierre, architecte paysagiste sourd, est intervenu au sein de l'Institution pour créer avec des jeunes internes un paysage décoratif pour un stand à la Foire exposition de Bordeaux-lac. Le projet a été mené à terme et assez apprécié par l'ensemble des visiteurs. Signant parfaitement dans une Langue des Signes irréprochable, Jean-Pierre a été rapidement intégré au sein de la communauté sourde de Bordeaux. Cette intégration a été de courte durée. Apprenant lors d'une discussion que Jean-Pierre avait suivi toute sa scolarité en intégration individuelle et n'avait donc jamais été interne, la communauté sourde le rejeta *ipso facto* sans autre motif que « *puisque tu viens de l'intégration, tu n'es pas des nôtres* ». Qu'aurait-il bien pu avoir à partager avec les sourds qui étaient internes en institution spécialisée ?

Où était donc sa mémoire collective ?

¹⁷⁸ Voir en annexe.

4.3. La Mémoire Collective.

« Nous faisons appel aux témoignages pour fortifier ou infirmer, mais aussi pour compléter ce que nous savons d'un évènement dont nous sommes déjà informés de quelque manière alors que, cependant, bien des circonstances nous en demeurent obscures. Or le premier témoin auquel nous pouvons toujours faire appel, c'est nous même.¹⁷⁹ »

« D'abord transmis oralement, puis écrits, les récits des mythes suscitaient une croyance « du type de celle que l'on accorde à un récit dont on sait qu'il n'est qu'un récit », croyance à la fois distanciée et forte dans la mesure où la transformation du mythe (qui implique son oubli partiel) se présente comme l'expression d'une mémoire collective qui soude le groupe¹⁸⁰. »

Il semblerait que l'intégration en milieu ordinaire ne puisse participer activement à cette notion de mémoire collective ; puisqu'elle s'opère le plus souvent de manière individuelle et interdit de fait le partage, la confrontation avec d'autres sourds, dans la mesure où, après l'école, chacun rentre chez soi, et qu'il n'y a pas obligatoirement d'autres sourds à la maison. Il faudra échanger avec des entendants, sur le mode souvent oral. *A contrario* l'internat devient un des hauts lieux où la confrontation, l'échange entre sourds est possible. C'est-à-dire le lieu où il est possible de converser dans une même langue et d'avoir des centres d'intérêts communs pour les discussions, les échanges. L'internat semble s'imposer comme étant le socle nécessaire pour que puisse s'inscrire cette mémoire collective, au nom de laquelle il est possible de s'exprimer, de parler au nom du groupe ; et d'en ressentir les « effets bénéfiques », liés à une notion de solidarité. *« Vous (les entendants) ne pouvez pas comprendre les sourds parce que vous ne vivez pas les mêmes choses que nous, nous vivons ici, ensemble... Vous nous interdisez toujours de faire des choses ensemble... Ce n'est pas pour vous embêter qu'on veut faire des choses ensemble, c'est parce qu'ici, on est chez nous... C'est ici qu'on se retrouve tous ensemble et qu'on parle de choses qu'on aime, et certainement pas dans votre école (celle d'intégration) de m.... »*. Christelle, alors âgée de 16 ans, est sourde moyenne et lorsqu'elle utilise ses contours auditifs (sans, sa surdité correspond à une surdité sévère des deux oreilles), très en colère, s'adressa en ces termes à l'équipe éducative lors de l'une des réunions hebdomadaires de l'internat. Elle avait le sentiment de ne

¹⁷⁹ Halbwachs Maurice, « *La Mémoire Collective* », Editions Albin Michel, Paris, 1997 pour la présente édition, p.51.

¹⁸⁰ Augé marc, « *Les formes de l'oubli* », Éditions Payot & Rivages, Paris, 1998 (2001).

vivre que de l'injustice de la part des entendants. Vouloir toujours intégrer les élèves de manière individuelle ou en petits groupes, des enfants qui n'ont jamais de réels moments en commun avec d'autres sourds, représente pour Christelle, qui ce soir là parlait au nom du groupe, une volonté de séparer les sourds. Christelle parlait au nom du groupe mais aussi en référence à d'autres discours identiques, que d'autres jeunes avaient déjà tenus quelques années auparavant. Souvenir et mémoire collective forment un lien unissant ces adolescents en quête d'eux-mêmes, comme beaucoup d'autres adolescents ; lien devenu en quelque sorte intemporel. Une adhésion à une mémoire collective semble alors se créer, une certaine forme de réactivation du souvenir par effet de groupe. L'objet du souvenir, de mémoire, peut ainsi revêtir l'aspect d'objet de défense et/ou de revendications et, par conséquent, d'une forme de légitimité des actes posés. « *Si je suis en colère c'est parce que je me souviens que depuis très longtemps, on (vous, les entendant) ne fait pas confiance aux sourds, qu'on les empêche d'être eux-mêmes et de partager des moments, des idées communes, d'être entre nous* » C'est ce que nous pourrions comprendre des propos et revendications implicites de Christelle. Comme s'il était inscrit dans la mémoire collective du monde des sourds que l'entendant souhaite que le sourd ne soit pas sourd. L'intégration en milieu ordinaire en serait un exemple édifiant. Si nous reprenons l'exemple de Jean-Pierre, pour les sourds, tous ceux qui « viennent » de l'intégration sont des sourds à pensée « entendante ». C'est à dire que, même s'ils signent parfaitement, ils le font dans un esprit entendant et sont de fait hors des mouvements revendicatifs de la communauté sourde. Ils représentent une menace pour l'identité culturelle sourde car leur pensée est insidieusement corrompue par la pensée entendante. Pensée qui, d'après les sourds, n'a pour but que de faire passer la langue des signes au second plan, laissant l'oralisme devenir le mode de communication privilégié dans le système de communication entre sourds et entendant. Mais cela va *a contrario* de l'article 6 de la chartre des sourds :

« Tout enfant et jeune sourd (e) de parents entendant a droit de participer à la vie de la communauté sourde. »

C'est bien le cas de Jean-Pierre, mais il n'en demeure pas moins vrai qu'aujourd'hui il ne fait plus partie de cette communauté sourde du seul fait de son intégration scolaire individuelle. Il ne représente pas un cas isolé. Une célèbre actrice sourde (ayant obtenu une des plus hautes récompenses pour son rôle dans une pièce de théâtre), Emmanuelle Laborit, a été longtemps considérée comme étant porte-parole de la communauté sourde du fait de sa notoriété. Ayant effectué sa scolarité au sein d'un cours à forte tendance oraliste, elle fût, du jour au lendemain, destituée de son rôle de porte-parole par la communauté sourde. L'histoire qui m'a

a été rapportée par des jeunes sourds stipule que ce n'est pas tant l'origine de son éducation qui était en cause mais plutôt le fait qu'elle se soit mariée avec un entendant. Il s'agit de la rumeur qui a eue force de loi au sein de la communauté sourde.

J'ai pu constater, par ailleurs, que tout jeune malentendant ou sourd léger oralisant, ne pouvait trouver sa place au sein de cette communauté que s'il abandonnait tout langage oral, au profit du langage gestuel. Faute de quoi il ne pouvait prétendre faire partie de cette communauté. Ainsi, Martine, m'avoua que si elle continuait à communiquer de manière orale, en évitant tout geste, tant auprès des autres jeunes que de l'équipe éducative, elle s'exposait à un rejet pur et simple de la part de ses camarades, ce qu'elle ne pouvait concevoir car elle le passait la majeure partie de son temps de vie collective avec des sourds. Elle devint par conséquent « sourde gestuelle », au grand désarroi de ses parents. Pour des raisons officiellement d'ordre scolaire, elle quitta l'établissement quelques temps après cette prise de position.

Pouvons-nous pour autant conclure à une certaine forme d'intolérance, ou du moins de non respect de ce que l'autre représente du seul fait de son choix linguistique, si tant est qu'il ait réellement eu un choix possible ?

Ceci pose la question de ce peuvent être les enjeux de l'intégration individuelle. S'agit-il d'une forme d'uniformisation, renvoyant à l'idée d'une école de masse au sein de laquelle tout un chacun devrait se ressembler ? Chacun devrait rentrer dans un moule prédéfini qui, en réalité, ne tiendrait pas compte des individualités ? Ou bien devons-nous comprendre que le simple fait d'être différent implique des mesures de réorganisation, de bouleversement global telles que l'idée d'intégration en serait intrinsèquement compromise et vouée à l'échec ?

Il en sans doute encore trop tôt pour donner une quelconque réponse qui puisse faire force de loi. Ce qui n'empêche pas de s'interroger sur cette volonté d'intégration en milieu ordinaire.

4.4. L'Intégration en Milieu Ordinaire.

« *Nous nous orientons vers un tout intégration* ». Ces paroles émanent du discours d'un responsable pédagogique d'établissement spécialisé. Ce qui suppose qu'il n'y a pas d'autre alternative. Les institutions spécialisées vont avoir pour vocation de favoriser ce « tout intégration ». Dans cette hypothèse, vont-elles devenir des établissements « relais », « ressource » ? À en croire les chiffres actuels, il sembler que la réponse soit positive. En effet sur 159 jeunes inscrits dans l'Institution, 48 sont en Section d'Éducation et d'Enseignement Spécialisé (13 intra-muros, 35 en structures externes, c'est à dire dans des

établissements scolaires qui accueillent dans leurs locaux des groupes classe de l'Institution. L'enseignement est dispensé par des professeurs spécialisés de l'Institution), 111 suivent leur scolarité en Service de Soutien à l'Éducation Familiale et à l'Intégration Scolaire. En outre, l'établissement a accueilli plus de 130 élèves en internat mais, aujourd'hui, ils ne sont plus 18. Nous ne pouvons qu'en déduire que plus des deux tiers des jeunes sont en intégration en milieu ordinaire.

L'intégration en milieu ordinaire s'articule autour de deux axes principaux¹⁸¹. Le premier propose une intégration collective tandis que le second tend vers une intégration individuelle. Nous reviendrons plus en détails sur ces deux modes opératoires, mais auparavant je souhaite étudier une des préconisations requises pour mieux appréhender la surdité et l'accueil d'un enfant sourd en classe. Prenons comme exemple la brochure éditée par le Centre Régional de Documentation Pédagogique de Lyon.

4.4.1. Un Enfant Sourd en Classe.

La plus grande difficulté à laquelle sont confrontés enfant et enseignant est celle liée à la communication. L'un entend mal (ce qui risque d'entraîner une déformation du message vocal) voire même quasiment rien. L'autre entend, parle et ne connaît pas forcément la langue des signes. Le premier contact se fait de manière orale, c'est presque inéluctable. Parfois, nous sommes amenés à penser qu'en articulant bien et en parlant un peu fort, notre message sera relativement bien compris. Mais parfois l'enfant ne semble pas saisir le message qui lui est adressé. Tout enfant sourd ne possède pas et ne maîtrise donc pas la lecture labiale. Quel pourrait donc être le système éducatif qui permettrait d'intégrer au mieux l'enfant sourd en classe.

¹⁸¹ Il est aussi proposé une troisième forme d'intégration dite « partielle, individuelle ou en petits groupes, organisée par exemple dans le cadre du projet éducatif d'un établissement ou service spécialisé dont relève l'enfant ou l'adolescent. Cette intégration peut-être permanente ou limitée dans le temps et n'intervenir que pour une partie seulement des activités de l'établissement scolaire », propos de la circulaire n°83-082 et 3/83/S du 29 janvier 1983. Je n'ai jamais rencontré cette situation et ne peut donc en disserter mais elle doit être notée.

**UN ENFANT SOURD
DANS
VOTRE CLASSE**

SYSTEME EDUCATIF

Handicap et intégration

Information et auto formation des chefs d'établissement et des enseignants

Conception, Réalisation

Coproduction : ALPC/ CRDP de Lyon, 1999

**CENTRE REGIONAL DE DOCUMENTATION
PEDAGOGIQUE DE LYON**

Nous apprenons dès la lecture de la page de garde qu'il s'agit d'un « *système éducatif* » pour l' « *information et auto-formation des chefs d'établissement et des enseignants* ». En outre, nous pouvons remarquer que cette brochure de quatre pages est coproduite par l'ALPC et le CRDP de Lyon. Elle vient en complément d'une vidéo éponyme. Le Centre Régional de Documentation Pédagogique s'est donc associé à l'ALPC. Mais qu'est-ce l'ALPC?

Il s'agit de l'Association pour la promotion et le développement du Langage Parlé Complété. Nous avons déjà abordé le fonctionnement du LPC. Il faut rappeler ici qu'il ne s'agit pas d'une langue mais d'un code que la communauté sourde ne reconnaît pas. Cette association a été créée en 1980 par des parents d'enfants sourds et avec l'aide de différents professionnels. Elle est agréée par la Fondation de France. Son activité essentielle s'articule autour de réunions d'information et de sessions de formation à la méthode. En outre, elle organise des stages et des journées d'étude et propose des cassettes audio et vidéo d'apprentissage de la méthode. Enfin, il faut noter qu'elle gère à Paris un « service de soins qui intègre en milieu scolaire ordinaire des enfants sourds bénéficiant du LPC. »

En première page de cette brochure nous pouvons lire :

« Deux outils de communication : LPC et LSF »

« Il faut d'entrée de jeu définir les deux modes de communication existants, le Langage parlé complété (LPC) et la Langue des signes français (LSF). »

Le LPC et la LSF sont considérés comme uniques modes de communication ce qui, comme je l'ai montré dans les pages précédentes, s'avère inexact. Ce qui caractérise le LPC c'est, comme le précise la brochure, « *Ce code, associé à la lecture labiale, [qui] permet aux sourds*

de percevoir les sons invisibles sur les lèvres et de distinguer les sosies labiaux, donnant, par là même, le moyen de transmettre sans ambiguïté les messages en français...Il ne faut donc pas confondre LPC et LSF, puisque le premier est un code, le second une langue : un « enfant LPC » communique en permanence en langue française ; un « enfant LSF » est amené à utiliser deux langues : le français et la langue des signes française. » Ce code permet d'éviter toute confusion entre sosies labiaux tels que : pain – main – bain. Il s'agit donc bien d'accompagner la langue française orale pour en avoir une compréhension précise. Mais ne sommes-nous pas, dans ce cas de figure, dans l'apprentissage d'une langue unique, la langue française, qui n'est pas la langue des sourds ? Alors pourquoi vouloir faire apprendre à une personne une langue qui n'est pas sa langue naturelle ?

A cela je tenterai d'apporter quelques éléments de réponse. J'ai déjà évoqué la problématique éducative liée à la filiation. L'enfant sourd né de parents sourds est, dès son plus jeune âge, orienté vers l'apprentissage de la LSF ; elle en devient sa langue naturelle puisqu'elle est utilisée par toute la famille. L'enfant sourd né de parents mixtes pourrait bénéficier d'un apprentissage bi-linguiste, puisqu'il doit communiquer avec les deux langues, mais il devra faire un choix linguistique. Ce choix s'effectuera en fonction de la langue choisie, reconnue et usitée au sein de la famille comme étant la langue vernaculaire, même s'il s'agit d'un choix bi-linguiste. Par bilinguisme, il faut comprendre LSF et oralisme. Ce mélange de deux langues offre une capacité de communication assez riche, puisqu'il tient compte de la réalité linguistique de chacun des membres qui compose le cercle familial. Lorsque nous sommes en présence d'un enfant sourd né de parents entendants, le choix linguistique s'avère beaucoup plus difficile. Pourquoi ?

4.4.2. Sentiment de culpabilité et orientation linguistique.

En premier lieu, il faut, pour les parents, comprendre et accepter la surdité de leur enfant. Un des deux parents en est-il responsable ? D'où le questionnement que j'ai souvent rencontré : « c'est à cause de qui ? » Comme s'il fallait identifier un responsable qui deviendrait le seul et unique auteur de la surdité de l'enfant qui serait souvent liée à l'hérédité. Dans le discours visant à la recherche de culpabilité, j'ai souvent entendu la double déclaration qui consiste soit à affirmer que dans la famille de l'un des deux parents il n'y avait jamais eu de sourds, soit que la raison de la surdité de l'enfant était liée à un accident mettant hors de cause les parents. Quoi qu'il en soit, c'est bien au cœur du réseau familial que se décide le choix de la langue et

de la pédagogie à adopter. Je n'ai pas à ce jour eu connaissance d'enfants sourds nés de parents sourds ayant été intégrés scolairement de manière individuelle, alors que les demandes d'intégration scolaire d'enfants sourds nés de parents entendants sont de plus en plus pressantes.

Essayer de comprendre en quoi ces choix peuvent, ou non, altérer l'épanouissement culturel et identitaire de l'enfant sourd, ne permet de dégager aucune forme de généralisation. Je ne pouvais toutefois omettre de mentionner les données existantes qui influent sur ces choix.

4.4.3. Travail d'Équipe.

Comme nous le savons maintenant, outre l'enseignant, un certain nombre de personnes se partagent la responsabilité des actions d'intégration en milieu scolaire ordinaire. Nous y retrouverons les institutions, les services et les établissements d'accueil, ainsi que les parents, c'est à dire une multitude d'intervenants. Leur but est de mettre en place le projet d'intégration. Ce projet d'intégration donne lieu à l'élaboration d'une convention entre tous les acteurs dont les quatre points sont :

1. Mise en place d'un projet individuel d'intégration.
2. Signature d'une convention d'intégration.
3. Travail d'équipe autour et avec l'enfant.
4. Réunions de synthèses et de suivis en cours d'année scolaire.

Il faudra donc définir, en tout premier lieu, quels sont les besoins spécifiques de chaque enfant en ce qui concerne les apprentissages, la communication, la relation sociale et le domaine psychoaffectif.

Les apprentissages concernent toutes les acquisitions scolaires attendues, la communication devant servir à recevoir, comprendre et s'exprimer. La relation sociale doit permettre à l'enfant non seulement d'échanger, mais aussi d'être reconnu en tant que personne à part entière et ce malgré son handicap. Enfin, le registre psychoaffectif est réservé à la meilleure gestion possible de la différence d'être du jeune sourd.

Ce projet doit prévoir tous les moyens disponibles permettant de répondre aux objectifs. Qu'ils soient humains, matériels, techniques ou organisationnels, ces moyens et leur

utilisation sont notifiés dans une convention à valeur contractuelle et signée par l'ensemble des partenaires. Cette convention d'intégration stipule précisément qui fait quoi, où, quand, pourquoi et comment. La nature, le lieu et la fréquence des interventions spécialisées seront aussi stipulées précisément, ainsi que toutes les dispositions pratiques et organisationnelles. Seront aussi précisées les modalités de collaboration, ce qui doit permettre à chacun des intervenants d'avoir un rôle bien défini, en cohérence avec le projet global d'intégration. Lors des réunions de synthèse ce projet peut-être revu et corrigé.

Voici quels sont les principes généraux de l'intégration scolaire pour les enfants sourds. Mais si cela représente bien des principes, sont-ils pour autant appliqués ? Correspondent-ils à la réalité des enfants sourds ? Sont-ils respectueux de la personnalité des enfants ? Quels sont les moyens effectifs mis en place pour l'intégration ?

4.4.4. Préconisations.

Afin de tenter de répondre à ces questions, je propose l'étude des moyens préconisés dans un texte édité par l'association « *Langage et Intégration*¹⁸² ».

« Les moyens de l'intégration. Le moyen privilégié de l'intégration est la maîtrise du français parlé et écrit. Cela met en jeu une méthode telle que la verbotonale, des techniques complémentaires de démutisation, des soutiens tels que le LPC et/ou le français signé.

L'objectif de l'intégration doit être poursuivi sans aucun refus des aides possibles à la communication. Il doit en particulier prendre en compte :

- le mode de communication préférentiel de l'enfant, gestuel ou oral, tel qu'il le manifeste au cours de son développement.

¹⁸² Créé en 1970, le Comité APAJH "Langage et Intégration" œuvre pour :-le développement de la communication orale de l'enfant déficient auditif, -l'insertion sociale du déficient auditif enfant, adolescent et adulte, en favorisant au maximum l'intégration sociale et scolaire, -la participation des familles à l'acte éducatif, -le développement des méthodes favorisant l'accès à la communication orale et écrite et, plus particulièrement, le développement de la méthode verbotonale.

A partir de ces objectifs, l'association a créé :

en 1972, l'École Intégrée Danièle Casanova d'Argenteuil (95)

en 1974, l'École Intégrée Albert Camus de Massy (91)

en 1980, l'École Intégrée Rabelais de l'Oise (60)

en 1981, l'École Intégrée JC Gatinois de Montgeron (91)

en 1983, l'École Intégrée Montaigu de Melun (77)

Elle a repris la gestion :

en 1987, du CRESN de Noisy le Grand (93)

en 1988, de la section Handicapés Auditifs du CISR des Guiblets de Créteil (94) gérée jusqu'alors par l'APAJH.

- le choix des parents d'un mode de communication gestuel ou oral avec leur enfant. »

« A ce jour, c'est environ 500 enfants et adolescents déficients auditifs qui sont pris en charge par des structures promues, animées et gérées par une équipe de bénévoles militant au sein du "LANGAGE & INTÉGRATION", comité technique APAJH. Les établissements de "LANGAGE & INTÉGRATION" sont ouverts à tous sans distinction. La gratuité et les moyens mis en œuvres permettent à toute famille d'y adresser un enfant déficient auditif. Il n'existe ni barrière, ni critère de sélection en fonction du handicap auditif. D'ailleurs, comment vouloir intégrer les enfants dans l'école de tous sans être ouvert à tous ?¹⁸³ »

Le but de cette association est de permettre d'intégrer l'enfant déficient auditif en structure scolaire ordinaire. Le mode d'intégration se fait par le seul biais de la maîtrise du français tant écrit que parlé. Les moyens en sont l'utilisation de techniques de démutisation.

Mais qu'est-ce au juste que de démutiser un enfant ?

Le « *Dictionnaire de notre temps* », (Hachette 1988, nouvelle édition, 1992), nous apprend que démutiser c'est « Apprendre à parler aux sourds ». Si cette définition est appliquée à la lettre dans nombre d'institutions pratiquant l'intégration scolaire, c'est sans doute parce qu'elle satisfait à la demande du Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie. En effet, M. Luc Dejoie, sénateur de Loire-Atlantique, posa la question de la démutisation. Le 27 juillet 1998, le Ministre de l'Education Nationale donna la réponse suivante :

« *La démutisation et l'apprentissage du langage oral par tous les enfants sourds sont des impératifs pédagogiques absolus.* »

La réponse du ministre trouve, sans doute, ses sources dans un texte publié dans le *Bulletin officiel de l'Education Nationale*, le 16 janvier 1992. Ce texte précise que :

« *Afin de favoriser au maximum les possibilités d'intégration des élèves, l'action pédagogique mise en œuvre dans la classe d'intégration scolaire visera le développement optimal de la communication en français. A cette fin, une priorité sera donnée aux conditions de réalisation de l'échange oral (lecture labiale, éducation auditive) et de l'utilisation de la langue écrite.* »

A la lecture de ces deux textes, comment ne pas penser que la langue des signes est volontairement « mise à l'écart » dans les principes éducatifs de l'intégration scolaire des jeunes sourds ?

¹⁸³ Le texte est cité dans son intégralité. Je l'ai obtenu en consultant le site web.

Il semblerait que nous soyons revenus au XIX^e siècle. Le 18 décembre 1880, date à laquelle parue dans le *Journal Officiel*, le rapport d'Adolphe Franck. Ce rapport notifiait son accord avec les dispositions prises lors du congrès de Milan ayant eu lieu la même année, visant à l'interdiction pure et simple de l'utilisation de la langue des signes. Pourtant aucun texte législatif n'a entériné cette décision. Comme le fait remarquer Yves Delaporte¹⁸⁴ :

« *Les circulaires internes, les pressions de toutes sortes, à commencer par les menaces que l'on a fait peser sur les subventions, ont suffi pour parachever une éradication qui avait largement commencé avant Milan. (p. 405).* »

Ainsi donc, la langue des signes est écartée du système éducatif des sourds. Ce qui ne correspond pas à l'article 33 de la loi 91-73 du 18 janvier 1991, *Dispositions relatives à la santé publique* :

« *Dans l'éducation des jeunes sourds, la liberté de choix entre une communication bilingue – langue des signes et français – et une communication orale est de droit. »*

Cet article ne fût jamais appliqué. Pure volonté politique, manque de moyens ? La question reste posée. Mais il est assez probable qu'une certaine emprise médicale, dont le leitmotiv serait une « réparation du système auditif cassé » (les implants cochléaires¹⁸⁵ en étant le meilleur exemple), ait joué et joue encore un rôle prépondérant dans le choix éducatif effectué par quelques parents d'enfants sourds.

Nous pouvons, dès lors, mieux comprendre le contenu du texte proposé par l'association « langage et Intégration » présenté précédemment. Même s'il reconnaît le droit du jeune de choisir son mode de communication préférentiel, il n'en demeure pas moins vrai que la maîtrise du français parlé et écrit reste le but recherché pour une meilleure intégration. Il faut noter que pour certains parents, la reconnaissance du handicap demeure chose difficile et que tous les moyens pour le réduire restent séduisants. A cela il faut ajouter un certain manque d'informations sur la surdité et l'on peut aisément comprendre les différentes positions adoptées par les parents. Quoiqu'il en soit, les principaux acteurs, c'est à dire les sourds eux-mêmes, restent tributaires des choix opérés par d'autres.

¹⁸⁴ DELAPORTE, Yves, in « Moi, Armand, né sourd et muet... » en collaboration avec PELLETIER Armand. In biblio.

¹⁸⁵ Technique chirurgicale visant à stimuler le nerf auditif. L'intervention dure entre trois et quatre heures et nécessite une semaine d'hospitalisation. Voir en annexes.

Voyons maintenant comment l'institution propose et développe l'intégration scolaire. Pour ce faire, nous allons étudier une plaquette d'informations sur la surdité¹⁸⁶, réalisée par L'Institut National des Jeunes Sourds de Bordeaux / Gradignan. Ce document propose quatre chapitres :

- 1.L'Oreille et l'audition.
- 2.Les prothèses auditives.
- 3.Les moyens de communication.
- 4.L'Intégration.

Pour éviter toute erreur d'interprétation lors de l'analyse de ce document, je présente ci-dessous l'intégralité du chapitre consacré à l'intégration.

Principes généraux.

Les objectifs de l'éducation préscolaire de l'enfant handicapé auditif demeurent essentiellement les mêmes que ceux qui concernent l'ensemble des enfants. En raison cependant du handicap auditif, une attention particulière sera accordée à la communication, à la socialisation et aux MOYENS de faciliter les apprentissages. Il n'y a pas dans ce domaine, de recettes miracles. Une bonne compréhension de ce qui caractérise les enfants handicapés auditifs permet toutefois d'adapter notre conduite, de prendre certaines précautions et de faire des aménagements mineurs à l'intérieur du programme suivi par tous. Ainsi la présence d'un élève déficient auditif ne sera pas plus une contrainte pour le maître que celle d'un autre enfant, chacun n'a-t-il pas des besoins particuliers, qu'ils soient physiques, affectifs ou autres ? Être bien informé des besoins de l'enfant handicapé auditif, c'est déjà, en grande partie, pouvoir y répondre.

Communiquer.

La pauvreté du langage et les difficultés de parole du handicapé auditif déroutent le maître et les enfants au premier abord. Toutefois, un climat réceptif permet malgré tout d'établir un contact assez facilement.

Comment comprendre l'enfant handicapé auditif ?

¹⁸⁶ « Surdité et Intégration : sensibilisation. », Décembre 1999.

**Être attentif à ce que l'enfant exprime... Ses mimiques, ses gestes, ses mots, même imparfaits, expriment des messages qu'on peut décoder.*

**Répondre à ses demandes, chercher la solution réclamée.*

Comment se faire comprendre ?

**Attirer l'attention de l'enfant.*

**Lui donner des explications ou des consignes dans un langage accessible. Si l'enfant ne connaît et n'utilise que quelques mots, ne pas s'adresser à lui en formulant des énoncés trop complexes ou en noyant les informations pertinentes dans un flot de paroles. L'enfant peut cependant comprendre un discours un peu plus élaboré que celui qu'il utilise spontanément.*

**Nommer les objets qu'on utilise plutôt que de les désigner par « cela », « la chose », « l'affaire ».*

**Utiliser des formulations identiques dans des situations similaires, pour permettre à l'enfant de reconnaître des formes verbales.*

**Reformuler les demandes ou les consignes en recourant à des gestes naturels, quand l'enfant ne semble pas comprendre.*

**Si l'incompréhension persiste, accomplir l'action requise avec l'enfant en explicitant oralement ce que l'on fait avec lui.*

**Veiller (sauf prescription médicale contraire) au port constant des prothèses auditives individuelles (prothèses) et s'assurer de leur bon état de marche.*

**Être attentif à la place occupée par l'enfant dans la classe, place variable suivant les activités mais qui doit toujours permettre à l'enfant sourd de voir celui ou ceux qui parlent.*

**Faire un emploi intensif du tableau noir, de la fiche, vérifier la qualité des notes prises au cours d'un exposé ordinaire et de façon générale recourir au support visuel.*

**Se placer face à lui, à sa hauteur, si possible, à faible distance (45 cm).*

**Articuler clairement (sans crier) et faire en sorte que la bouche du locuteur soit visible (ne pas la dissimuler derrière le livre lu, ne pas se placer à contre-jour...)*

**Contrôler plus systématiquement la compréhension de ce qui lui est dit ou de ce qu'il a lu.*

Comment aider l'enfant à s'exprimer ?

**Enrichir son vocabulaire de manière graduée, progressive. Lui constituer une banque de mots illustrés (sur fiches ou dans un cahier).*

**Préciser et compléter ce que dit l'enfant ; lui montrer ainsi qu'on a compris son message mais qu'on lui propose une formule plus « adulte », plus avancée. En agissant souvent de cette façon, on va permettre à l'enfant de parfaire ses structures linguistiques.*

**Partir du niveau où se trouve l'enfant pour le faire progresser.*

**Proposer à l'enfant de nouveaux modèles. Il ne s'agit plus alors de s'assurer simplement d'une formulation correcte mais d'enrichir l'expression de l'enfant.*

**Offrir des occasions d'imitation mais EVITER d'exiger la répétition systématique dont l'enfant a tôt fait de se lasser. Créer, évoquer des situations qui permettent de découvrir l'utilité du langage.*

Vivre en groupe.

On doit laisser à l'enfant le temps de se familiariser, de se sentir à l'aise dans le groupe. Quand il a atteint une certaine sécurité personnelle, on peut encourager sa participation. Tous, cependant, ne sont pas timides et craintifs. Certains, au contraire, peuvent enfreindre des règles sociales élémentaires. A eux aussi, il faut apprendre la vie de groupe.

Comment faire ?

Etablir un bon contact avec l'enfant.

**OBSERVER son comportement.*

**DECOUVRIR ses goûts, ses affinités.*

**Etre ATTENTIF à ses demandes.*

**Bien ACCUEILLIR ses interventions.*

Présenter des activités agréables et accessibles à l'enfant handicapé auditif.

**Fournir au préalable les explications requises pour permettre à l'enfant de participer aux activités du groupe.*

**Ne pas l'amener à se confiner dans des rôles passifs, lui permettre de jouer des rôles de « chef ».*

**Organiser des activités où sa déficience n'est pas une limite comme les jeux de mime, les activités de bricolage, les diverses activités physiques. Elles permettront à l'enfant handicapé*

auditif de vivre des situations valorisantes. Comme il est souvent en difficulté, il est important qu'il connaisse des succès.

L'aider à apprendre des règles qui régissent la vie de groupe.

**Le PARTAGE...la tolérance...le respect. La vie de groupe initie au partage de l'espace...du temps...des biens...*

L'aider à se faire des amis.

La difficulté de communication, certaines attitudes du déficient auditif peuvent rendre difficiles ses premiers contacts avec les autres enfants et compliquer les relations amicales.

**Permettre aux enfants de mieux le comprendre, expliquer ses difficultés, sa « différence ».*

**Profiter des situations qui se présentent pour lui faire comprendre le sens de certains interdits.*

**Expliquer à ses camarades les difficultés qu'il rencontre, les précautions qu'ils doivent prendre quand ils s'adressent à lui, donner à son plus proche voisin les responsabilités précises qui s'imposent (- lui répéter une consigne non comprise, l'aider à rechercher la page du livre...)*

Apprendre.

L'enfant déficient de l'ouïe, même privé de certaines informations auditives, possède tout ce qu'il faut pour apprendre. Il importe toutefois de l'entraîner à utiliser des indices qui, pour les autres enfants, sont superflus ; en effet, le langage des enfants entendants leur permet de vérifier la compréhension qu'ils ont des choses et d'aller rechercher les renseignements complémentaires au besoin. Pour l'enfant handicapé auditif, il en est tout autrement.

**Faire AGIR l'enfant handicapé auditif, lui présenter du matériel concret, lui faire vivre des situations réelles.*

**Comme l'audition est déficiente chez cet enfant, on met davantage à contribution les autres sens : la VUE lui est d'un grand secours. L'odorat, le toucher, le goût lui permettent aussi de compléter ses informations.*

**Le rendre ATTENTIF aux détails, aux nuances.*

**Lui faire ASSOCIER, comparer des choses : il découvrira en quoi elles sont pareilles, en quoi elles diffèrent.*

**Faire référence à ce qu'il connaît déjà.*

**MULTIPLIER et VARIER les expériences.*

**DIRE en agissant mais le faire clairement et brièvement.*

**Illustrer abondamment, l'enfant pourra recourir à divers cartons, cahiers ou tableaux pour vérifier s'il a bien compris.*

Ce dossier aurait été fait à l'attention des responsables d'écoles accueillant de jeunes enfants sourds. A sa lecture, il semble que nous ayons affaire à une sorte de « manuel du bon usage de l'enfant sourd intégré en milieu scolaire ordinaire ». *A contrario* de ce qui est annoncé dans « les Principes généraux », les « aménagements » à faire à l'intérieur du programme suivi par tous ne sont pas mineurs. En effet, puisqu'il faut en tout premier lieu « comprendre l'enfant sourd ». « Comprendre l'enfant » veut sûrement dire apprendre à *connaître et à reconnaître* l'enfant. Et ceci n'est pas une spécificité de la surdité. « Etre attentif à ce qu'exprime l'enfant » est également valable pour tous les enfants car chacun représente une individualité spécifique et possède une histoire différente. Dans le cas de la surdité, il faut apprendre à communiquer. La communication se fait au moyen d'une langue, qu'elle soit orale ou gestuelle. Ce travail d'apprentissage de langue, pour être efficace, devrait se faire de manière bilatérale. Comment « comprendre » si l'un ne déchiffre pas le langage de l'autre, et *vice versa* ?

Pour se faire comprendre, différentes propositions sont faites. L'une d'elles préconise d'utiliser un « langage accessible », langage qui à l'évidence reste être un langage oral, même s'il faut faire attention de ne pas « noyer » l'enfant dans un « flot de paroles ». Nous sommes donc bien dans ce type de discours oraliste, puisqu'à aucun moment il n'est évoqué l'utilisation du langage gestuel.

La question qui nous vient à l'esprit c'est : qu'est-ce que peut en comprendre l'enfant ?

S'il possède une très bonne lecture labiale, il pourra saisir soit une partie, soit la totalité du discours. La condition *sine qua non* étant qu'effectivement les phrases soient courtes et précises. Tous les enfants sourds ne savent pas obligatoirement lire sur les lèvres. Supposons que nous sommes en train de dire à un enfant que l'objet que nous tenons entre nos mains se nomme crayon. Il lui faudra beaucoup d'efforts pour pouvoir associer le mot crayon à l'articulation de notre bouche. Pour faire comprendre à l'enfant que nous utilisons un crayon, il suffit de former avec la main gauche un V (avec l'index et le majeur) dans lequel s'introduit

l'index de la main droite, tournant sur lui-même. Ainsi nous avons signifié le mot crayon, mais encore fallait-il le savoir. Et pour le savoir il fallait connaître la langue des signes. Sans vouloir polémiquer, en suivant les prescriptions requises, nous montrons à l'enfant le crayon et nous lui disons oralement qu'il s'agit d'un crayon. L'enfant reconnaîtra l'objet, mais il est moins sûr qu'il reconnaisse la verbalisation du mot. En essayant de bien articuler le mot crayon et le mot stylo, nous nous apercevons que nous avons affaire à des sosies labiaux. En langue des signes, stylo se dit en fermant les quatre derniers doigts de la main gauche en forme de poing, le pouce imitant le poussoir¹⁸⁷. L'enfant risque donc de confondre crayon et stylo. Alors si « l'incompréhension persiste », il faut le lui faire comprendre en lui « explicitant oralement » que nous prenons, par exemple, un crayon et non un stylo. Nous comprenons dès lors toute l'énergie qu'il faut déployer d'un côté comme de l'autre et nous pouvons nous demander ce que font les autres élèves de la classe pendant ce temps.

Quelles peuvent être les difficultés inhérentes à une intégration scolaire, lorsque les langues utilisées ne sont pas communes ?

En tout premier lieu ne s'agit-il pas d'une intégration que je n'hésite pas à qualifier d'unilatérale, c'est à dire où seul l'enfant doit apprendre à comprendre une autre langue ? Cependant les efforts demandés ne sont pas seulement requis pour l'enfant sourd puisque tant le professeur que les autres élèves devront eux aussi en fournir de tout aussi conséquents. En effet il s'agit de pouvoir comprendre ce que veut exprimer l'enfant sourd, sans qu'il puisse y avoir déformation du message, ou de fausses interprétations ? Mais peut-on demander à des enfants de maternelle, par exemple, de connaître la langue des signes ?

Il faudra « *permettre à l'enfant sourd de voir celui ou ceux qui parlent* », « *faire un emploi intensif du tableau noir* », se placer « *à faible distance (45 cm)* » et « *articuler clairement, sans crier, sans que la bouche ne soit cachée par un livre et sans être placé à contre-jour* ». Nous pouvons saisir quelle est l'ampleur des difficultés tant matérielles qu'humaines qu'il faut surmonter pour accueillir un enfant sourd en classe ordinaire. L'effort demandé à l'enseignant, non spécialisé, pour se faire comprendre et aider l'enfant à s'exprimer doit permettre à l'enfant non seulement de comprendre et d'assimiler le contenu des cours, mais encore de lui « *permettre de parfaire ses structures linguistiques* ». Et tout cela dans le but de « *Créer, évoquer des situations qui permettent de découvrir l'utilité du langage* ».

¹⁸⁷ Dictionnaire Français - LSF, paru aux éditions Monica Companys, Angers, 1997.

Il est ainsi clairement affiché que les ambitions de l'intégration scolaire du jeune sourd ont pour but principal de lui permettre d'intégrer le langage oral. Nous pouvons imaginer sans peine que les situations d'échec soient assez fréquentes. Prenons comme exemple le cas de Valérie. Valérie est une adolescente de seize ans qui vient d'être admise en classe de troisième, en intégration individuelle, dans un collège de la région bordelaise. Un mois environ après son intégration, elle demande à rencontrer son éducateur. Elle lui avoue qu'elle trouve assez difficile ce qui se passe en classe : « Je ne comprends pas tout, le professeur ne parle pas toujours en face et il y a souvent des bruits de fond qui me perturbent ». Elle décide malgré tout de poursuivre encore l'expérience. Fin novembre, elle réitère ses plaintes auprès de l'éducateur rajoutant cette fois que lorsqu'elle s'exprime oralement les autres élèves se moquent d'elle et que parfois elle a ce même sentiment de moquerie lorsque les autres jeunes la regardent et parlent. Elle demande donc de quitter sa classe d'intégration. L'institution d'accueil refuse dans un premier temps, n'ayant pas de classe de troisième. Valérie commence à se plaindre de différents maux et décrète que si elle ne quitte pas cette classe, elle préfère changer d'orientation scolaire ou d'établissement. Elle propose même de redoubler la classe de quatrième, ce qui lui permettra de retrouver ses copines sourdes. Après plusieurs réunions de concertation et de réflexion, c'est la solution qui a été adoptée en accord avec la famille, l'institution et elle. Valérie n'avait jamais voulu de cette intégration. Cela l'épouvantait. Elle avait peur de perdre ses copines, de ne pas pouvoir suivre en classe et de ne pas pouvoir réussir. Manque de confiance en soi, peur de perdre ses repères, tous les ingrédients étaient réunis pour faire échouer cette intégration. Les professeurs pouvaient-ils mettre en œuvre tous les moyens préconisés dans le paragraphe « *Vivre en groupe* » comme : « *établir un bon contact avec l'enfant, présenter des activités agréables et accessibles à l'enfant handicapé auditif, l'aider à apprendre des règles qui régissent la vie de groupe et l'aider à se faire des amis ?* »

Dans une classe de trente élèves en moyenne, cela semble assez difficile. Ce travail requiert aussi la compétence d'autres professionnels, car les professeurs de collège ordinaire ne sont pas formés à la langue des signes et que, dans ce cas, l'Institution n'avait pu proposer une assistance en classe.

Dans une classe de trente élèves en moyenne, cela semble assez difficile. Ce travail requiert aussi la compétence d'autres professionnels, car les professeurs de collège ordinaire ne sont pas formés à la langue des signes et que, dans ce cas, l'Institution n'avait pu proposer une assistance en classe.

Même si l'enfant sourd « possède tout ce qu'il faut pour apprendre », il n'en demeure pas moins vrai que la difficulté de communication existe et que la dépasser demande un travail d'apprentissage mutuel qui ne peut se faire « du jour au lendemain ». Prenons maintenant pour exemple le paragraphe consacré à « *Aider l'enfant à se faire des amis* ». Il est demandé aux autres enfants de mieux comprendre la différence de l'autre dans la mesure où elle leur a été bien expliquée. En outre, ils doivent être attentifs lorsqu'ils s'adressent à l'enfant sourd et le professeur doit déléguer « *à son plus proche voisin des responsabilités précises : répéter une consigne non comprise, l'aider à chercher dans les pages d'un livre* ».

Cela suppose une grande disponibilité de l'élève délégué ainsi qu'une attention toute particulière aux cours et consignes dictées. A cela il faut ajouter une capacité d'assimilation assez importante. Mais si certains jeunes sont pris pour une telle aide, ne risquent-ils pas de se fatiguer dans le temps, en raison de la difficulté de communication ? En outre, est-ce le rôle de l'élève ?

Prenons l'exemple d'Isabelle, adolescente de quinze ans intégrée individuellement en classe de cinquième dans un collège ordinaire. Elle fait souvent appel à ses camarades pour l'aider. Ses demandes fréquentes l'ont lentement amenée à être en quelque sorte « rejetée » du groupe classe auquel elle appartient. Non pas que les autres jeunes aient refusé de l'aider mais l'énergie que certains ont dû déployer était telle qu'ils ne purent continuer à assurer leur propre réalité scolaire et le soutien qu'ils apportaient à Isabelle. A la longue, les relations amicales ont été de plus en plus délicates à maintenir. Isabelle s'est de plus en plus retrouvée seule au moment des récréations. Peut-être était-ce dans son tempérament de solliciter l'autre d'une manière intense ? Peut-être avait-elle elle-même des difficultés relationnelles, liées à son caractère ?

Mais là encore l'Institution n'avait-elle pas un rôle spécifique à jouer ?

Ce rôle n'est-il pas d'accompagner tous ces jeunes qu'elle veut intégrer individuellement par des professionnels de la pratique de la LSF, comme les interprètes notamment ?

La réponse paraît évidente. Mais si l'évidence ne fait pas force de loi mais peut-être y a-t'il également une question de financement.

Il est possible que ce soit pour cette raison que Sandrine, brillante élève de troisième, a dû renoncer à suivre une seconde générale dans un lycée de Bordeaux. Ses résultats en classe de troisième à l'Institut étaient très bons. Elle passa aisément en seconde avec une moyenne de 16 sur 20 dans les matières scientifiques. Nous lui avons trouvé un lycée qui, au vu de ses

résultats, accepta sans problèmes de l'intégrer en classe ordinaire de seconde générale. Le soutien scolaire que l'institution put lui proposer s'élevait à trois heures par semaine. Avec ce peu de temps et un programme devenant de plus en plus chargé, Sandrine a dû renoncer à poursuivre son intégration en seconde. Elle a préféré réintégrer une classe au sein même de l'institution. Cette dernière ne put lui proposer qu'une classe du secteur tertiaire. Tous les espoirs que Sandrine avait pu fonder sur une carrière scientifique se sont ainsi envolés.

Alors si les potentialités cognitives sont aussi développées chez un enfant sourd que chez un enfant entendant, il n'en reste pas moins vrai que la déficience auditive reste un handicap assez délicat à surmonter et au-delà de toute autre considération nous pouvons dire que la surdité est avant tout le handicap de la communication. Et que c'est un handicap particulièrement difficile à dépasser.

Si le programme que nous venons d'étudier, qui a au moins le mérite d'exister, donne des instructions quant à la conduite à tenir auprès d'enfants sourds intégrés en classe, les aménagements mineurs qu'il suggère se révèlent être plutôt majeurs. Sans doute est-ce parce que l'enfant sourd ne s'exprime pas en classe dans la langue qu'il utilise tous les jours au niveau de ses relations. Et même si la « vue est d'un grand secours », même si « l'odorat, le toucher et le goût permettent de compléter les informations de l'enfant sourd », les autres sens semblent bien dérisoires face à la problématique soulevée par le système de communication.

Lors d'une intervention en milieu scolaire ordinaire, j'ai pu remarquer que les enfants sourds d'un groupe du cycle primaire intégrés dans une école élémentaire passaient tous leurs moments de récréation entre eux, sans aller vers les entendants et sans accepter de les inclure dans leurs jeux. Cela fait maintenant quelques années que cette école n'accepte plus de groupe classe d'enfants sourds. Un certain nombre d'autres écoles ont suivi le même chemin. Sans doute manque-t-il une réelle information sur la surdité. Et au-delà de ce type de considération, la différence semble encore (et toujours) faire peur, ou dans une moindre mesure, questionner sur ce qu'elle représente. Dès lors, l'intégration (de la différence de l'Autre) semble avoir encore un très (trop) long trajet à parcourir.

J'ai également pu observer, au cours de l'année scolaire 2002-2003, que pour l'ensemble des jeunes, intégrés collectivement au collège (c'est-à-dire que chaque classe du cycle secondaire, sixième, cinquième et quatrième, était uniquement composée d'élèves sourds), à quelques rares exceptions près, l'intégration existait uniquement dans les locaux. Ils n'avaient comme professeurs que ceux de l'Institut et ne partageaient aucun cours avec les autres élèves. Leurs

échanges avec les entendants étaient peu fréquents et lorsqu'ils avaient lieu, ils étaient parfois conflictuels. Beaucoup de jeunes sourds d'ailleurs ne recherchaient pas le contact avec les entendants. Les demandes de quelques jeunes élèves sourds pour ne plus aller en intégration au collège se faisaient de plus en plus pressantes. Et lorsque, pour des raisons matérielles, les cours avaient lieu à l'intérieur de l'Institution, les jeunes disaient le préférer. Ils n'étaient du reste pas les seuls à l'apprécier puisque, comme nous l'avons déjà vu, certains professionnels de l'éducation ne trouvaient non plus pas leur compte dans cette forme d'intégration. Ils avaient le sentiment de ne pas pouvoir au mieux faire preuve de leurs compétences.

Intégration individuelle ou intégration collective, il semble donc que les moyens et les méthodes mis en place soient à réétudier. Mais, au-delà des différentes demandes des familles, des jeunes et de l'ensemble des professionnels, l'Institution persiste dans cette démarche et dans cette volonté d'intégration. Mais a-t-elle réellement un pouvoir décisionnaire ?

Nous pourrions supposer qu'une Institution d'État n'a pas un pouvoir décisionnaire absolu, puisqu'elle est, avant tout, la garante et l'instrument de l'application des lois de l'État en matière d'intégration en milieu ordinaire.

L'intégration en milieu ordinaire se décline donc sous deux formes distinctes : l'intégration collective et l'intégration individuelle. Etudions maintenant plus en détail leurs modes opératoires.

4.5. L'Intégration Collective.

Un groupe d'enfants formant une classe intègre une école maternelle, primaire ou un collège ordinaire. Comme je l'ai déjà précisé, les jeunes ne sont pas inclus dans une classe ordinaire puisqu'ils forment leur propre classe avec leurs professeurs spécifiques, à savoir ceux faisant partie de l'Institution et non de l'Éducation Nationale. Le nombre d'élèves au sein de ce type de classe, de 3 à 7¹⁸⁸, ne correspond en aucun cas aux effectifs constatés dans les classes ordinaires. Il s'agit en quelque sorte d'un déplacement de l'Institution¹⁸⁹ vers une structure ordinaire. Il faut toutefois noter que pour certaines matières comme le sport ou les arts

¹⁸⁸ Ces chiffres correspondent à la définition de la SEES (signification?), qui préconise un maximum de 7 élèves par classe.

¹⁸⁹ Les effectifs des élèves par classe, intra-muros, varient de 2 à 5 élèves, pour atteindre un total de 13.

plastiques, des tentatives d'intégration ont été menées. Les cours en commun qui ont été dispensés ont mis en évidence certaines difficultés, relevées à la fois par les élèves sourds et leurs professeurs. L'intégration collective semble donc s'opérer selon deux modes de fonctionnement différents.

4.5.1. Groupe unique.

Par cette dénomination de groupe unique, je fais donc référence à ces fameux « groupes classe », qu'ils soient en cycle primaire ou secondaire, intégrés « géographiquement¹⁹⁰ » dans un établissement scolaire ordinaire.

« Dès l'âge de six ans, j'ai été intégrée dans une classe avec que des sourds. Nous formons un bon groupe. Nous nous comprenons puisque nous utilisons la même langue. Avec les professeurs, c'est différent. Je n'entends pas parce que les professeurs parlent trop. Il manque des gestes. Les entendants, on ne les voit que pendant les récréations et nous n'avons que très peu de contacts avec eux. Ils ne viennent pas souvent vers nous. Nous restons entre nous, dans notre groupe et nous rencontrons surtout les autres élèves sourds des autres classes, s'il y en a. Même au réfectoire, on est toujours ensemble. »

Ce témoignage que nous devons à Lily, jeune « sourde moyenne », âgée de 14 ans, résume la pensée de beaucoup de jeunes sourds que j'ai pu rencontrer. S'ils pensent que « *L'intégration c'est bien avec les entendants pour l'union (solidarité)* » ou que « *L'intégration c'est bien pour communiquer avec les entendants mais c'est difficile car les sourds entendent peu et les entendants signent peu ou pas du tout* » ; la difficulté de communiquer avec des bases communes participe au fait que chacun se retrouve avec son groupe où le mode et les codes de communication sont connus et communs à tous. Le risque de ce genre de situation est sans doute de favoriser une forme de catégorisation et de division. De fait, elle s'inscrit en faux quant au désir d'union de Lily, de solidarité entre sourds et entendants¹⁹¹.

Mais peut-être faut-il comprendre cette situation comme étant une forme de réaction à différentes situations vécues. Lors d'un incident survenu dans l'enceinte du collège d'accueil, des cartables avaient été cachés dans les toilettes, et l'une des responsables du service administratif voulu rencontrer « sans attendre » un éducateur. Le bref discours qui s'en suivit

¹⁹⁰ L'emploi de ce terme signifie qu'il n'existe aucune classe reconnue par l'Éducation Nationale comme faisant partie intégrante des effectifs réguliers de ces établissements.

¹⁹¹ Remarquons qu'il est notifié dans ce discours que les sourds « entendent peu » et que les entendants « signent peu ou pas du tout ». Ce qui laisse supposer que le sonore n'est pas aussi absent du monde des sourds qu'il n'y paraît.

laissait supposer qu'il n'y aurait aucune discussion possible, les choses semblant être déjà établies : « *Vos sourds ont encore fait des bêtises. S'ils continuent, ils vont être renvoyés !* » Cette accusation n'était pas fondée et les « bêtises » antérieures auxquelles il était fait allusion remontaient à quelques semaines. Les « sourds » avaient en effet essayé de manger au self au premier service, alors qu'ils étaient prévus au second. Un autre incident les concernant fut relevé parce qu'un « sourd » avait cassé un verre au self. Geste qui relevait plus de la maladresse que d'un acte volontaire, comme le déclara l'éducatrice qui avait assisté à la scène. Mais pour cette responsable cela commençait à faire beaucoup. Ce nouvel incident ne pouvait être commis que par des sourds. Personne ne sut jamais qui étaient le ou les auteurs de cet acte. Mais pourquoi pensait-on que les sourds en étaient responsables ? Peut-être parce que les sourds formaient un groupe bien distinct, repéré en tant que groupe qui semblait avoir du mal à s'intégrer. La représentation, l'image qu'un groupe peut donner est associée, dans ce cas précis, à l'idée de dangerosité potentielle. Ou bien était-ce cette différence, la surdité, qui générait ce type de réaction. Aucun argument ne permet d'apporter crédit à cette thèse. Je ne peux que relever les réflexions des différents professionnels responsables des élèves sourds qui mentionnaient que cette personne paraissait mal à l'aise en présence de ces enfants. Elle donnait le sentiment « *de ne pas aimer les sourds, peut-être même d'en avoir peur* ». Quoiqu'il en soit la réaction des jeunes sourds ne se fit pas attendre. « *C'est toujours à cause de nous !* » s'exclama une élève et de poursuivre « *Tu vas voir, si ça continue, on va en faire des bêtises et pas des petites. Comme ça on ne nous accusera plus à tort* ». Sa voix trahissait certes de la colère, mais aussi du désespoir. Enfin elle conclut par « *Et puis ce n'est pas de notre faute si on est sourd !* » Au sentiment d'injustice et de révolte s'ajoute celui de culpabilité. Ces éléments peuvent contribuer au renforcement du sentiment d'exclusion que beaucoup d'adolescents sourds ressentent et c'est ce qui ressort de la majorité de leurs discours. Être dans une dynamique d'exclusion, ne serait-ce qu'au niveau du discours, parce que l'on est différent, n'est sans doute pas propre à la surdité. Mais ce sentiment d'exclusion n'est-il pas, en ce qui concerne l'École et la surdité, exacerbé par une quantité de textes, de décrets, de lois ? N'est-ce pas parce que ce qu'exprime en filigrane cet ensemble de textes, c'est que chacun devrait entrer dans une norme pré-établie par des personnes un peu trop éloignées de la réalité du terrain ? La volonté des politiques a sans doute une grande part de responsabilité dans cette situation. Vouloir à tout prix intégrer des jeunes sourds en milieu ordinaire ne contient-il pas une idée d' « uniformisation », non seulement des savoirs (ce que le Rapport Thélot nomme le « socle commun des indispensables ») mais aussi des pensées, se basant sur l'idée qu'il existerait une réelle égalité des chances ? Dans cette hypothèse, le

groupe pourrait représenter un certain danger du fait de sa conception intrinsèque, c'est à dire les différentes personnalités qui le composent mais aussi l'idéologie qui peut en découler et le formater.

La réaction spontanée de la jeune fille, suite à l'incident évoqué ci-dessus, a suscité l'adhésion instantanée de tous les autres jeunes qui formaient ce groupe. D'ailleurs, elle n'emploie pas la première personne du singulier pour s'exprimer, mais la première personne du pluriel. Elle ne parle plus en son nom propre, mais au nom du groupe. Ainsi le groupe peut représenter un danger pour cette idée de « socle commun » de « règles de comportement ». Le groupe pourrait dès lors être considéré comme représentant une certaine entrave à cette volonté d'« École de la réussite ». En premier lieu, le groupe peut être considéré comme étant une entrave supplémentaire à cette volonté d'intégration. Serait-ce pour cette raison que l'intégration collective est de moins en moins développée au sein des institutions ordinaires au profit de l'intégration individuelle ? Il est sans doute difficile de répondre de manière catégorique à cette question, mais force est de constater que l'intégration collective est en net retrait par rapport à l'intégration individuelle. Rappelons-nous les chiffres officiels donnés par l'Institution spécialisée : 35 élèves, répartis sur 4 établissements ordinaires, participent à l'intégration collective, tandis que 111 jeunes sont en intégration individuelle. Toutefois avant d'étudier ce que représente ce type d'intégration et comment elle est ressentie et vécue par les jeunes, il faut aborder une variante de l'intégration collective, celle qui propose que certains cours soient partagés par des sourds et des entendants.

4.5.2. Groupe mixte.

Nous allons évoquer cette notion de groupe mixte à travers le témoignage¹⁹² d'un enseignant spécialisé sourd. Son domaine de compétences, ce sont les arts plastiques. Il intervenait avec deux groupes d'enfants sourds, élèves de 6^{ème} et 5^{ème} en collège ordinaire. Il intégrait avec chacun de ces groupes une classe ordinaire de même niveau, avec un enseignant de l'Éducation Nationale.

« L'intégration pour moi c'est pas très évident parce que, par exemple, le lundi matin et le mardi matin, la classe de cinquième et la classe de sixième, quelques élèves sourds intégrés avec des élèves entendants et moi je suis un assistant. J'accompagne le professeur d'arts plastiques et elle donne le cours aux jeunes entendants avec les jeunes sourds et moi je fais

¹⁹² Ce témoignage est donné dans son intégralité avec les mots et les tournures de phrases effectivement employés.

seulement comme assistant professeur. Et la plupart des jeunes sourds en classe pensaient d'abord que je faisais interprète, et moi je dis non, je ne suis pas interprète, moi je suis professeur, je suis assistant professeur. Ils attendaient que moi je traduise comme interprète mais ils me demandaient deux fois, trois fois. Je dis non je ne suis pas interprète, je suis professeur. Je suis une personne sourde comme vous, j'essaye de suivre le professeur comme vous. Le groupe là de cinq ou six personnes, ils sont toujours restés ensemble, groupés et ils ne s'éparpillent pas. Enfin ils ne se mélangent pas avec les autres, ils restent toujours ensemble. C'est difficile parfois de les pousser et de partager avec les autres, ce n'est pas évident. Alors, ils s'attendaient à ce que moi je communique avec une personne entendante. Par exemple lorsqu'elle se retourne, ils ne peuvent pas suivre. Et ils me regardaient comme si moi j'étais interprète. Je dis non, moi aussi j'ai du mal à suivre, je n'arrive pas à suivre. Ils attendent et puis moi aussi j'attends. Et puis après je vais voir le professeur pour lui demander : j'ai pas compris, vous pouvez m'expliquer, parce que j'ai pas vu. Et bien les jeunes sourds c'est comme ça, tu vois petit à petit ça passe. Mais la plupart, parce que je parle bien, certains sourds qui parlent gestuel, c'est plus difficile. Donc ce que je pense pour l'intégration, moi, je préfère deux ou trois élèves sourds dans la classe avec un entendant, parce que six ou dix c'est trop. Voilà ».

Il semble émaner du discours tenu par ce jeune professeur un sentiment de souffrance. Souffrance sans doute liée à cette non-reconnaissance de son réel statut, celui de professeur. Lui-même s'affirme être « assistant, assistant-professeur » puis enfin professeur. Peut-être que son discours est à l'origine de la confusion des élèves sourds « *La plupart des jeunes sourds en classe, pensaient d'abord que je faisais interprète* ». Cette confusion est, à mon sens, liée au fait que ce type d'intégration n'a pas été obligatoirement préparée avant toute forme d'intervention. Ce manque de préparation, de concertation peut amener à des situations où s'opère un certain « rapport de force » entre l'enseignant spécialisé et le professeur titulaire. Dans son discours, il semble qu'il n'y ait que très peu d'échanges entre les deux professionnels. Ce qui nous amène à penser que la mise en place de toute forme d'intégration, qu'elle soit collective ou individuelle manque encore de préparation. Très souvent, l'intervenant extérieur prévient l'établissement d'accueil quelques jours avant sa « prise de fonction ».

Notons aussi que dans son discours ce professeur spécifie bien que la plus grande difficulté qu'il rencontre est celle de la communication. Lorsqu'il affirme que pour les « *Jeunes sourds petit à petit, ça passe* », nous entrevoyons qu'une nouvelle donnée, non négligeable, est à prendre en considération : celle du Temps. Le besoin de temps, ce « *petit à petit* » peut

représenter un frein à la volonté d'intégration. Pour répondre à cette difficulté, le professeur propose de penser l'intégration à l'inverse. Intégrer un élève entendant avec deux ou trois élèves sourds. Nous imaginons sans trop de peine que cette proposition risque de ne pas trouver d'écho favorable. La volonté d'intégration individuelle ne s'envisage pour l'instant, et sans doute pour les quelques années à venir, que pour un enfant sourd dans une classe d'enfants entendants, dont le nombre est nettement supérieur à deux ou trois.

4.6. L'Intégration Individuelle.

Pas moins de 80 établissements scolaires différents, implantés en région Aquitaine, sont concernés par l'intégration individuelle de jeunes sourds. Les établissements qui proposent différentes classes peuvent ainsi accueillir plus d'un enfant sourd. Toutefois la majorité n'accueille qu'un seul enfant sourd dans son enceinte. Choix souvent lié à l'implantation géographique de la famille. Les professionnels spécialisés qui interviennent dans ces établissements essaient le plus souvent possible de regrouper leurs interventions en fonction de leur situation géographique. Ce qui permet d'éviter des heures de trajet qui peuvent être égales ou supérieures au temps d'intervention directe, mais ce n'est pas toujours possible. En ce qui me concerne et à titre d'exemple, je parcours régulièrement 250 kilomètres dans une même journée pour effectuer un suivi de deux jeunes sourds intégrés individuellement dans deux établissements¹⁹³ distants de 100 kms. Ce qui représente une amplitude de travail de 12 heures consécutives ; le repas de midi est prit avec l'enfant scolarisé en maternelle, ce qui fait partie du projet individuel de l'enfant, pour 8 heures d'intervention directe. Suivant l'implantation géographique de l'établissement scolaire, le temps d'intervention directe auprès de l'enfant peut être égal à celui du trajet aller/retour nécessaire pour cette intervention. Cette situation n'est pas isolée, nombre de mes collègues partagent les mêmes conditions. Les enfants quant eux sont intégrés dans les écoles correspondant au secteur de leur domicile. Je proposerai dans les pages suivantes différents témoignages d'enfants, d'adolescents et d'adultes sourds qui participent ou ont participé à l'intégration individuelle. Les premiers témoignages m'ont été offerts par sept adolescents âgés de treize à seize ans. Ils vont nous éclairer sur différentes difficultés significatives liées à la communication que nous pourrions traduire, dans un premier temps, comme étant le rapport de l'oralité, de la parole et

¹⁹³ L'un des ces établissements est une école maternelle tandis que l'autre est une structure spécialisée en formation professionnelle en alternance.

plus précisément son débit à la surdité. Nous verrons que cela débouche aussi sur des cours, des explications qui semblent difficiles à comprendre pour l'enfant sourd. Un autre facteur à prendre en compte est celui du bruit, comme nous le précisera un des témoignages. Cette référence au bruit présuppose que ce « monde sonore » n'est pas à considérer comme étant étranger à celui préétabli du « silence ». Mais cela je l'aborderai plus en profondeur dans notre troisième partie. Une autre précision doit être ici apportée : six ont portés des contours auditifs et un seul un implant cochléaire. Mais pour l'instant intéressons-nous à cette situation langagière.

4.6.1. L'Entendant parle trop vite.

Professeurs ou compagnons de classe, l'aboutissement semble être identique. « *L'entendant parle trop, trop vite je ne comprends pas* ». Solange est catégorique. Ses difficultés scolaires sont du seul fait, de la seule responsabilité de l'entendant, le professeur. Ce dernier ne tient pas compte de sa surdité, qui est sévère. Solange éprouve même le sentiment de n'être pas la « *bienvenue* » à l'école. Personne ne semble « s'intéresser à elle ». C'est ce qu'elle m'affirme. Cela elle le ressent depuis l'âge de sept ans, âge de sa première année en intégration individuelle. Solange fait aussi état d'un sentiment profond, l'impression que les efforts d'intégration doivent être faits de manière unilatérale, de la personne sourde vers la personne qui entend. Ceci ne fait aucun doute dans son esprit, « *C'est toujours à nous de faire des efforts, des efforts pour tout* ». Ce type de discours est tenu par la totalité de mes jeunes témoins. La situation devient de plus en plus insoutenable pour Solange et la seule possibilité qui semble s'offrir à elle est de pouvoir « réintégrer » un groupe classe « *avec seulement des sourds* ». Ceci a été longtemps son « *vœu le plus cher* ». Quatre années plus tard, c'est à dire à onze ans, son désir deviendra réalité. Elle terminera son année scolaire sur cette conclusion : « *Je ne comprends pas en CMI et beaucoup de fautes en CMI. Alors retour à l'école sourd* ». Lorsque Solange évoque ses contours d'oreille, elle stipule qu'elle « *ne sait pas ce qu'ils ont pu lui apporter* ». Elle les porte, mais sans conviction aucune. Cela concorde sans doute avec son expérience qui se révèle comme étant assez traumatisante, à tel point que Solange écrira sur une feuille de papier : « *Entendant = Nul, Sourd = Super (Génial)* ». Ce sentiment, elle le confirme aussitôt qu'elle retourne à « *L'École Sourde* » représentée par l'Institution spécialisée. L'Institution est alors vécue comme étant protectrice pour ne pas dire protectionniste, du moins dans l'esprit de Solange. Ce que nous pouvons parallèlement retenir de ses réflexions consiste en la présupposition que la répétition de l'adverbe « trop » signifie

non pas une accentuation liée à la vitesse de la parole, mais à sa quantité. Il y aurait ainsi trop de paroles qui auraient comme effet de rendre le message vocal encore plus difficile à déchiffrer.

Nolan est lui aussi sourd sévère. Il a été intégré en milieu ordinaire à l'âge de quatre ans et jusqu'à l'âge de douze ans. C'est au début du cycle secondaire qu'il connaîtra une intégration scolaire collective. Après la classe de troisième, il retournera en intégration individuelle dans un lycée professionnel. L'analyse de son vécu fait apparaître une nouvelle donnée, celle de la perception d'un message sonore brouillé à un point tel que sa compréhension en semble considérablement affectée.

4.6.2. « Expliquent compliqué ».

« *Les professeurs parlent vite et expliquent compliqué* » me confie t-il. Le message digital, dans le sens d'oralisé, paraît difficilement déchiffrable et compréhensible pour Nolan. Nous pouvons supposer que le message sonore, la parole est alors perçue dans sa globalité. Il ne peut en saisir les nuances, ce qui favorise et renforce cette impression de « *compliqué* ». Toute forme d'explication s'avère être, elle aussi, très compliquée. La stratégie mise au point par Nolan consiste à redemander systématiquement aux « entendants » de répéter, d'expliquer et de recommencer à nouveau si l'incompréhension est toujours de mise. « *Quand les entendant parlent et je comprends pas et il faut que je dise, j'ai pas compris et même pour les professeurs* ». Nolan précisera que ses contours auditifs ne lui apportent « *rien* » bien qu'ils soient « *un mieux pour les mots* ». Il décide malgré tout de s'impliquer, de prendre en charge sa situation en interpellant les entendants chaque fois qu'il ne comprend pas ce qui est dit. Mais, sous certains aspects, cette démarche s'avère provoquer un sentiment plus proche de l'exclusion que de l'intégration. Nolan s'est en effet aperçu que certains de ses camarades de classe l'évitaient et même ne lui « *parlaient plus* » parce que « *c'était difficile et fatigant d'être tout le temps obligé de tout répéter* ». C'est le discours que certains entendants lui ont tenu. En conséquence, Nolan demandait de moins en moins souvent que le professeur lui répète ce qu'il n'avait pas entendu. Il espérait secrètement que son attitude puisse changer la vision que les autres avaient de lui. S'il avait continué à interrompre le cours de la classe, il se serait de plus en plus senti stigmatisé. « *C'est difficile de toujours demander de répéter. J'en ai marre. Avec les sourds, pas besoin* ». La langue, la communication se définit comme un obstacle de plus en plus difficile à surmonter. Alors autant retourner auprès de ceux qui

communiquent avec le même code, avec qui on se sent un peu moins différent, avec qui on se sent en « phase ».

Thierry, quant à lui est « sourd moyen ». Il est essentiellement « gestuel ». Son intégration en classe ordinaire ne s'est pas poursuivie au delà de trois années. Ainsi, dès qu'il eût trois ans et jusqu'à ses cinq ans révolus, Thierry se souvient d'une période assez difficile. Lui aussi explique qu'il ne comprenait pas ce que disait le professeur. Mais au contraire de Solange et de Nolan, ses parents étaient eux-mêmes sourds. Voici un élément à prendre en considération dans la réflexion concernant l'opportunité de l'intégration individuelle pour un enfant sourd. En effet, rappelons-nous l'appréciation que les parents peuvent avoir quant à ces notions de « normalité » et de « différence ». Comme je l'ai déjà exposé en première partie, l'intérêt que peut représenter l'intégration individuelle en milieu ordinaire relève de la pensée développée au sein du cercle familial. Pour une famille où les parents et les enfants sont sourds et où, par voie de conséquence, la langue des signes est considérée comme étant non seulement la langue maternelle mais aussi la langue usuelle, l'école des entendants offre moins d'intérêts. Elle ne correspond pas à la norme établie dans la famille. Souvenons-nous que pour certains parents sourds, leur enfant est normal puisqu'il est sourd, l'anormal, c'est l'autre, l'entendant. Toutefois, le discours de Thierry ne prend pas cette direction. Au contraire, il se situe dans une pensée plutôt positive quant à l'idée d'intégration auprès d'entendants. Il déclare sans difficultés : « *Moi, j'aime l'intégration pour l'intérêt de la communication avec les entendants. Mais les entendants ne connaissent pas les gestes* ». Thierry met ainsi l'accent sur le fait que pour se sentir et être intégré il faut, au moins, avoir un socle commun de communication. C'est à dire une langue commune, et que cette langue commune, dans le cas de la surdité, seuls les entendants sont en mesure de pouvoir l'acquérir, la langue des gestes, la langue des signes. Malgré les efforts concédés par Thierry pour s'exprimer de manière orale, il sait pertinemment qu'il ne pourra « *jamaï parler comme un entendant* », et que cela n'est pas de son propre fait. Il n'est en rien responsable de cette situation, il ne l'a pas choisie. Pour ne pas se sentir isolé, pour pouvoir communiquer, échanger et partager, toute l'énergie nécessaire à la communication, c'est dans la langue des signes qu'il l'emploie. « *Je suis sourd et je parle dans la langue qui m'est familière, celle des signes. Moi, je n'ai rien contre les entendants*¹⁹⁴ », « *même s'ils parlent trop vite* » ajoute-t-il non sans une pointe d'humour.

¹⁹⁴ Le discours de Thierry va bien au-delà de simples mots. Il est suivi d'actes. Ainsi il participe régulièrement à un atelier musique que j'ai mis en place il y a de cela quelques années au sein de l'Institution. Je reviendrai plus en détail sur le rapport qui existe entre musique et surdité dans la troisième partie.

Au parler, « *Parler trop, parler trop vite, expliquer compliqué* », il convient d'ajouter l'écrit. Le témoignage de Flora va le confirmer.

4.6.3. Écrit vite.

Flora est sourde profonde. Elle a été intégrée en milieu ordinaire durant onze années, depuis la toute petite section de maternelle et jusqu'à l'entrée en sixième. Elle explique son retour provisoire¹⁹⁵ en intégration collective en ces termes : « *Pour une raison de difficulté, c'est à dire que le prof parle vite et ne fait pas attention et il écrit vite* ». Deux éléments importants sont à retenir, ne pas faire attention et écrire vite. Le premier, ne pas faire attention, suppose que le professeur ne tient pas compte des difficultés liées à la surdité. « *C'est un peu comme s'il n'y avait pas d'enfant sourd dans la classe, dans sa classe.* » Aussi loin qu'elle s'en souvienne, Flora a toujours ressenti, à des degrés différents, cette impression, ce sentiment « d'oubli de la surdité » par le professeur. A propos de ce mot, professeur, j'ai demandé à Flora s'il s'agissait d'un professeur en particulier. Elle s'est empressée de me répondre : « *Non. Il s'agit de l'ensemble des professeurs que j'ai rencontrés* ». En me référant à mon expérience de terrain, je ne pense pas qu'il s'agisse là d'une attitude volontaire de la part de l'enseignant dont le but se résumerait à aboutir une certaine forme d'exclusion. Il serait plus juste d'évoquer un ressenti d'impuissance face à la surdité. Nombre d'enseignants se sentent démunis quant à l'attitude à adopter face à cette problématique spécifique. Les stratégies déployées face à ce type de situation sont aussi nombreuses et variées qu'il y a d'enseignants confrontés à cette situation. Mais cela ne doit pas faire oublier ou minimiser, le discours des sourds. Ainsi Flora ressent le manque d'attention, de prise en compte de la surdité, de la part des enseignants. Ce manque d'attention se traduit aussi par une écriture au tableau trop rapide. Ecrire trop vite correspond à la simultanéité de la parole et de l'écrit. Écrire en même temps que l'on parle représente une difficulté supplémentaire dans la compréhension du message oral pour un sourd. Les informations qui sont données à ces moments précis font appel à la coordination entre le vu (le lu) et l'entendu qui sont alors intrinsèquement liés. Nous avons sans doute tous connu ce genre de situation où l'écrit s'alliait à la parole de manière concomitante, je pense à certains cours de mathématiques, par exemple. Il fallait une bonne dose de concentration pour essayer de comprendre ce qui nous était expliqué. Pour l'enfant sourd la situation est quasiment identique, à cela près que le

¹⁹⁵ Après la classe de troisième et l'obtention de son Brevet des Collèges, Flora repartira en intégration individuelle, en classe de seconde.

message oral est à la base déformé, c'est à dire qu'il ne parvient pas obligatoirement dans son intégralité compréhensible « aux oreilles » de jeunes déficients auditifs. Nous subodorons donc que l'attention nécessaire pour un enfant sourd puisse être génératrice de tensions. Ce sont peut-être ces tensions, souvent palpables, qui font dire à l'enseignant que l'enfant n'est peut-être pas à sa place dans la classe. C'est alors que surgit une question : l'enfant est-il réellement inadapté à ce type de scolarité ou est-ce l'inverse ? Un élément de réponse se trouve dans le discours de Flora. Lorsque je lui demande ce qu'elle pense de l'intégration en milieu ordinaire, sa réponse ne se fait pas attendre : « *Je pense que c'est différent que chez les élèves entendants pour les échanges entre élèves. Chez les sourds, les cours sont plus simples mais ils manquent de vocabulaire riche. Les élèves sourds de chaque classe (6^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}) sont toujours en groupe dans la cour, ils sont tous mélangés, c'est bien, ça permet d'échanger différentes choses, qu'avec les entendants il n'y a pas de relations. Et les comportements sourds sont différents.* » Le désir et la volonté d'intégration sont bien présents dans le discours. Telle est la constante que j'ai pu dégager du discours de mes différents témoins. Cependant elle précise que les cours donnés aux élèves sourds sont « *plus simples* ». Elle le tient de son expérience personnelle. Mais ici, elle fait référence au soutien scolaire et aux cours donnés par les enseignants spécialisés, aussi bien *intra muros* que dans les établissements d'accueil (en intégration collective). Flora déplore que le vocabulaire alors utilisé soit assez pauvre. Comme nous évoquons cette question, elle suppose que ce n'est que pour mieux faciliter la compréhension des différents cours. Mais cela ne lui convient pas totalement « *C'est un peu comme si on était plus bête que les autres* », lâchera t-elle spontanément. Un certain sentiment d'injustice est en train de naître et, paradoxalement, ce n'est pas envers les entendants qu'elle l'éprouve mais envers les professeurs spécialisés ou plus particulièrement envers certains professeurs qui, en tant que « spécialistes » de l'éducation des sourds, n'emploient pas assez de gestes. Ceci explique que les « *comportements sourds sont différents* ». Cette différence est liée avant tout à l'utilisation d'un code commun de communication, c'est à dire la langue. Sans ce « socle commun de compétences » linguistiques, l'intégration rencontre des difficultés qui risquent d'amplifier le sentiment de différence. La constitution du « groupe des sourds » au sein même du collège ordinaire en est le symbole le plus représentatif. Comme le souligne Flora, le groupe se constitue en raison de la nécessité de communiquer. Comme nous venons de le voir, cette alliance se fait essentiellement autour de la langue. Cela n'est pas spécifique à la surdité. Pour un premier contact, un code commun d'expression permet, à n'en pas douter, de favoriser la relation, même si celle-ci doit être éphémère. Flora éprouve ce besoin de communiquer et, de

fait, ne refuse pas le monde des entendants, le monde des sons, au contraire elle souhaite l'intégrer. Son discours en ce qui concerne les prothèses auditives en est un exemple caractéristique : « *Je porte des contours auditifs. Ça m'a aidé de me souvenir des bruits, des voix* ». Voici donc un autre témoignage d'une personne sourde, profonde, affirmant qu'elle ne vit pas dans un « monde fait de Silence ». Au contraire, le sonore est bien présent. Flora se souvient de bruits (sons) et de voix (paroles, mots et peut-être intonations), cela, elle le « doit » à ses appareils auditifs qui sont vécus comme étant une aide au souvenir, au souvenir sonore. C'est à dire que pour Flora, ils représentent une aide non négligeable pour l'intégration individuelle. Ce type de remarque n'est pas aussi absent du discours des sourds qu'il n'y paraît. Ce ne sont pas les sons eux-mêmes qui semblent gêner les sourds qui en parlent, mais bien ce complexe inharmonieux, qui nous agace le plus souvent : le bruit.

4.6.4. Trop de bruit.

« *Il y a quelques choses que je ne peux pas travailler le plus vite possible et devant une grande classe, il y a trop de bruit.* » Ce témoignage, je le dois à Sylvie. Elle a été intégrée individuellement pendant six ans. Sourde profonde, ses parents ont tenu à ce qu'elle subisse une intervention chirurgicale pour la mise en place d'un implant cochléaire. Sylvie notifie bien que la plus grande difficulté qu'elle a rencontrée en intégration est liée au bruit. Ce bruit qui l'empêche de se concentrer, de travailler, d'être au même niveau que les autres, les entendants. « *Je ne peux pas travailler le plus vite possible* », c'est à dire au même rythme que les autres. Le bruit est un phénomène irritant que l'on peut considérer comme un ensemble de sons qui provoque, le plus souvent, chez l'individu un effet indésirable. Irritabilité, énervement, épuisement, fatigue nerveuse sont fréquemment les réactions citées dans le discours, le plus souvent spontané, de nombreux professionnels de l'éducation. « *Ce n'est que le début de la journée et je suis déjà fatigué. Ils font un de ces bruits. Je ne sais pas ce qu'ils ont ce matin, mais alors cela promet pour le reste de la journée.* » Ce discours je l'ai souvent entendu au cours de mes différentes interventions professionnelles, il est sans conteste plus prégnant en fin de semaine. J'ai éprouvé la même sensation. Toutefois nous en connaissons l'origine, en l'occurrence, les élèves d'une classe du cycle primaire. Nous en comprenons même la raison, c'est la fin de la semaine, il ne fait pas beau, les enfants sont épuisés. Le fait de définir l'origine du bruit et d'en expliquer la cause éventuelle nous aide à mieux l'affronter. En ce qui concerne la surdité, le bruit n'est pas toujours identifié et il peut devenir source d'anxiété, pour ne pas dire d'angoisse, mais aussi provoquer une vive

sensation de douleur, un grand nombre de sourds me l'ont confirmé. La réaction la plus commune consiste alors à éteindre les prothèses auditives. En ce qui concerne le discours de Sylvie, il faut, me semble-t-il considérer le bruit tel que Claude Fatus¹⁹⁶ le définit : « *Subjectivement, un bruit est une manifestation sonore non désirée, par rapport à un état souhaité ou pour la perception d'un signal (parole, musique).* » Dans le cas de Sylvie, c'est le versant subjectif du bruit qui va nous intéresser, plus précisément, et dans un premier temps, la perception de la parole. Elle notifie clairement que le bruit la dérange et qu'il représente un frein à la bonne compréhension du message sonore, surtout si les élèves sont nombreux en classe. Le bruit empêche toute concentration. Cette difficulté s'avérant particulièrement difficile à surmonter, Sylvie préférera intégrer une école spécialisée. L'effectif des classes étant nettement moins important qu'en classe ordinaire, il devrait être un bon atout pour la réussite scolaire que souhaite Sylvie. En outre, le fait de demander de répéter ne lui semble plus être anormal. « *Je pense que je suis bien avec les sourds et les adultes (entendants), c'est à dire quand j'ai quelque chose de difficile dans le travail, les professeurs peuvent m'apprendre avant de travailler et de m'améliorer. Ça me fait du bien.* » Son témoignage est assez éloquent, se retrouver avec des sourds lui permet non seulement de pouvoir suivre une scolarité à son rythme, mais aussi de pouvoir progresser. Enfin, et c'est ce qui est sans doute le plus important, pouvoir se sentir bien, ce qu'elle ponctue par « *Ça me fait du bien !* » Pour autant, Sylvie ne renonce pas au monde sonore. Elle aime la musique, elle l'écoute, elle la pratique. Sylvie suit des cours de percussion (djembé) à l'extérieur de l'Institution, avec un professeur entendant. Ceci met en évidence que le bruit, dans un deuxième temps, est réellement perçu et vécu comme élément perturbateur, par rapport à la voix mais aussi par rapport à la musique. Lorsqu'elle joue du djembé, Sylvie apprécie le silence alentour, non pas pour jouer la « vedette » mais parce qu'il lui « permet d'entendre ce qu'elle joue ». Un sourd qui demande le silence pour pouvoir entendre, pour pouvoir faire de la musique, cela peut nous paraître paradoxal, antinomique, improbable, impensable. Mais cela reflète bien la réalité, en tous cas en ce qui concerne Sylvie. Sans doute n'est-elle pas la seule sourde concernée ? Mais qu'importe pour le moment, le désir de beaucoup de sourds, réside dans le fait de vouloir communiquer, de partager avec les entendants, « *L'Union* » comme beaucoup le réclame. Signe qu'Emmanuelle Laborit a demandé à toutes les personnes présentes le soir où elle reçut le Molière de la meilleure actrice pour son rôle dans la pièce de théâtre : « *Les Enfants du Silence* ». Ce désir, beaucoup le souhaite, non pas comme une utopie, mais comme

¹⁹⁶ FATUS Claude, « *Vocabulaire des nouvelles technologies musicales* », Paris, éditions Minerve, coll. Musique ouverte, 1994.

une réalité. Ce désir s'inscrit toutefois dans une dynamique bilatérale et que je pourrais résumer ainsi : « Montre moi que tu t'intéresses à moi, et que tu me respectes tel que je suis, sans moqueries ou autre, et je te ferais partager mon monde, je t'apprendrais ma langue. »

C'est en substance le message de Mireille.

4.6.5. Interprétait Signé.

Mireille a intégré pour la première fois une classe ordinaire dès ans. Elle a suivi ses études en intégration individuelle jusqu'à l'âge de treize ans. Elle est sourde profonde et essentiellement gestuelle ; cependant, lorsqu'elle est contrariée ou en colère, c'est la voix qu'elle utilise pour se « faire entendre ». Un déménagement l'a conduite à intégrer une école spécialisée. Le souvenir qu'elle garde de son intégration est que son « *professeur interprétait signé. Je pense que c'était bien parce qu'il y a échanges. Je peux apprendre les signes aux entendants.* » Dès qu'un entendant fait le moindre effort pour communiquer en langue des signes, beaucoup de sourds se sentent alors reconnus et respectés. Une barrière vient ainsi d'être levée, favorisant l'échange, le partage. « Je vais t'apprendre ma langue » suppose que « je connais déjà, ne serait-ce qu'un peu, la tienne. C'est aussi celle que toute ma famille parle, alors j'y suis un peu habituée », ce type d'argumentation est implicite lorsque Mireille affirme qu'elle peut « *apprendre les signes aux entendants* ». Elle éprouve un besoin constant de communiquer avec tout le monde, même si elle favorise le contact avec les personnes qui connaissent sa langue. Souvenons-nous du témoignage de l'interprète en langue des signes qui précisait que les sourds ont « *besoin de toujours, toujours communiquer, de se voir. C'est peut-être la peur d'être isolé à nouveau et le besoin, besoin de communiquer tout le temps, tout le temps* ». La peur de l'isolement pourrait donc expliquer ce désir de rencontrer l'autre, de partager quelque chose avec l'autre. Néanmoins, Mireille m'informe que depuis qu'elle n'est plus en intégration, elle refuse de porter ses contours auditifs, ces mêmes contours qui semblent l'avoir aidée lorsqu'elle était en intégration individuelle « *En intégration, je portais des appareils. Ils me permettaient d'entendre les cris, les objets qui tombent.* » Une fois de plus le discours fait apparaître que le sonore est bien présent dans la surdité et qu'en plus il a une fonction non négligeable, celle de prévenir, d'avertir, d'informer sur ce qui se passe près de soi. Maintenant que Mireille rencontre essentiellement des personnes qui utilisent la même langue qu'elle, son désir d'entendre ou de pouvoir appréhender et apprécier les sons s'est peu à peu effacé. Elle le justifie en affirmant : « *puisque certains entendants connaissent et utilisent la langue des signes, pourquoi tous ne feraient pas pareil.* » Ce discours s'est affiné

au contact d'autres jeunes, qui n'ont jamais connus une quelconque forme d'intégration en milieu ordinaire, et qui de fait ont renforcé leur communication gestuelle. L'internat est alors considéré comme étant le lieu où leur langue a le plus de chance d'être « vivante », c'est à dire où elle peut se perpétuer de façon naturelle. Si nous retrouvons ce discours militant au sein de l'établissement, cela peut provenir du fait qu'en intégration individuelle Mireille n'a rencontré qu'une seule personne qui utilise correctement son mode d'expression, c'est trop peu et cela pose question : « *En intégration j'avais parfois le sentiment de ne plus être moi. C'est un peu comme si les entendants voulaient absolument que je devienne moi aussi entendante, et je ne suis pas d'accord.* » C'est sur cette remarque que Mireille achève son discours sur l'intégration. Ces propos laissent supposer que l'intégration individuelle en milieu ordinaire n'offre pas suffisamment de garanties d'intégration effective pour ceux qui n'ont que très peu ou jamais eu recours à l'oralisme comme moyen de communication « privilégié ». Ce que Mireille souligne montre qu'en réalité, pour elle, l'intégration est un « lieu de perte de la langue des signes », ce discours, qu'elle n'est pas seule à tenir s'est construit et consolidé depuis qu'elle vit en internat. Nous l'avons déjà noté mais il est important de le répéter parce qu'il revient régulièrement dans le discours de certains jeunes et adultes sourds. L'intégration est alors vécue comme étant peut-être possible pour ceux qui auraient de bons restes auditifs, principalement les malentendants, mais sont-ils sourds, de vrais sourds ? C'est souvent en ces termes que les sourds qui utilisent la langue des signes, les sourds gestuels, interrogent ceux qui parmi eux oralisent essentiellement. Cela je le tiens de mon expérience professionnelle.

Annie est atteinte d'une surdité légère, elle utilise régulièrement ses contours parce qu'ils « *l'aident bien quand elle est en classe avec les entendants* ». Elle considère que l'intégration en milieu ordinaire « *c'est bien* ». Si elle continue toujours sa scolarité dans le même fonctionnement, c'est « *parce que je parle bien, je suis malentendante !* ». Annie confirme ainsi les propos de Mireille. Mais elle est interne dans l'établissement. La stratégie qu'elle a mis en place pour ne pas se sentir exclue par les autres sourds a été d'apprendre la langue des signes, de l'utiliser principalement *intra muros* et surtout d'adopter une attitude militante à l'égard de la LSF. Positionnement qui lui permet de conserver un certain équilibre entre « sa vie de malentendante » et « sa vie de sourde ». La situation peut sembler délicate mais pour l'instant cela convient à Annie : « *Je suis heureuse comme je suis !* » et ce n'est pas la moindre des choses. Ce n'est « *pas rien* ».

Cette notion de rien se décline, en langue des signes, sous quatre formes : « Pour Rien ; Ça ne fait Rien ; Ce n'est Rien et Rien ». Les trois premières configurations sont associées à l'idée

de communication, tandis que la dernière est réservée au thème « *Formes, mesures et couleurs*¹⁹⁷ », côtoyant ainsi des mots ou groupes de mots tels que : carré, moitié, plus, moins, ce n'est pas assez, unique, complet, beaucoup, tout le monde, de plus en plus, rare et vide (pour ne citer que quelques unes des 63 entrées qui composent ce thème). Ainsi, pouvons-nous proposer que ce « rien » qu'évoque Annie peut sous-entendre ce besoin constant d'aller vers l'Autre pour communiquer. Besoin qui semblerait ne pas être assez complet pour beaucoup de sourds, besoin qui n'est pas rare, besoin d'aller vers tout le monde, besoin de plus en plus nécessaire pour ne pas dire vital. Certes, ce besoin peut aussi évoquer un sentiment de vide. Vide dans la communication qui pourrait amener à une certaine forme d'isolement. C'est éventuellement ce que peut exprimer Marie, qui est sourde profonde, lorsqu'elle déclare « *Rien, c'est ne pas sortir, c'est rester ici* ». Ici, c'est l'établissement spécialisé, c'est l'internat où ne cohabitent « *que des sourds* » (comme le précise Marie). Sans doute nous pouvons entrevoir un certain paradoxe dans l'ensemble des discours. Le besoin d'être réuni ensemble parce qu'on utilise le même mode d'expression et, parallèlement, le besoin d'être confronté à l'autre, celui là même qui nous considère comme étant différent. C'est probablement là que se situe le paradoxe de la surdité, si paradoxe il y a.

En tout état de cause, le rapport du « dedans au dehors », de « l'intérieur à l'extérieur », représente bien le fer de lance de « l'engagement » requis pour affronter toute forme de situation nouvelle. D'autant que ce sont souvent des situations qui n'ont pas été volontairement choisies par les sourds et qui induisent parfois des comportements, des prises de position qui peuvent sembler radicales, mais aussi vitales, comme va nous le montrer le témoignage de Mélanie.

Mélanie est âgée de vingt ans. Sa surdité est moyenne, elle s'exprime oralement sans difficulté et refuse d'apprendre la langue des signes, elle n'a pas « *l'intention de s'en servir un jour* ». Toute sa scolarité s'est effectuée et continue aujourd'hui en intégration individuelle en milieu ordinaire. Mélanie a décidé d'être interne dans un établissement proposant une scolarité en alternance avec diverses entreprises. Sa formation professionnelle s'effectue sur le rythme d'une à deux semaines par mois en entreprise. L'établissement se situe à plus de 100 kilomètres de son domicile, il correspond à un choix lié à l'acceptation de sa candidature

¹⁹⁷ *Dictionnaire bilingue L.S.F. / Français*, éditions IVT (International Visual Theatre), Paris, 2003. Ce dictionnaire est organisé par thèmes, 14 au total : « Alimentation ; Nature ; Communication et Langage ; Ecole ; Loisirs ; Corps ; Santé ; Habillement ; Maison ; Esprit ; Société ; Temps et Espace ; Formes, Mesures et Couleurs ; Quantités. »

par le centre de formation, en fonction de sa nouvelle orientation professionnelle. Mélanie venait d'échouer à l'examen du B.E.P. qu'elle préparait dans un lycée professionnel de la région bordelaise. Cette orientation ne correspondait pas à ses désirs. *« On m'a dit que ce serait bien pour moi comme orientation, mais je n'ai jamais aimé. J'ai pas eu le choix. C'est comme ça ! »* Elle explique ainsi son échec.

4.6.6. Toujours à l'écart.

« Je suis intégrée individuellement depuis le début de ma scolarité. On s'est aperçu que j'étais malentendante en CM2, au moment où j'allais passer en sixième, au collège. Ma mère s'en est aperçue en regardant mes cahiers. J'écrivais des mots entre parenthèses, ou je barrais et réécrivait toute phrase. Moi je m'en suis aperçue parce que je n'entendais pas ma mère descendre les escaliers et puis les voitures, je ne les entendais pas. Cela a commencé en CE2. C'est depuis que j'ai commencé l'école primaire que ça a complètement dégénéré. Je me rappelle mon prof, en CM1 et en CM2, était gavé méchant. Il jetait les cahiers. Je me demande ce qu'il avait. Il disait des grossièretés aux élèves et puis quand on n'arrivait pas à courir, il disait « continue, continue, t'arrêtes pas ». Heureusement que je suis partie.

La première aide que j'ai eu de professionnels spécialisés, c'était lorsque je suis entrée en sixième. Ce premier suivi c'était pas à Bordeaux, j'habitais ailleurs. Ils avaient tout prévu pour moi, même un ordinateur. Mais comme j'ai dû partir pour aller à Bordeaux, voilà, plus rien. J'ai fait une année de sixième dans mon autre ville et une aussi une année de sixième à Bordeaux. A Bordeaux cela c'est mal passé. Ils (les autres entendants) me mettaient toujours à l'écart. J'étais la seule. Quand il y avait des scènes de théâtre à apprendre, on devait se mettre par groupe et donc moi j'étais toute seule. Et après une élève malentendante est arrivée en quatrième. On me mettait toujours avec elle. C'est pas que j'en avais marre mais cela me gênait parce que je ne pouvais pas être avec les autres. C'est pas parce que je ne suis pas une personne comme les autres que je dois toujours être à l'écart. Et moi ça ne m'a pas plu. J'ai retrouvé la même chose au lycée, la pression morale et physique. On me jetait des cailloux sur moi. Ils me disaient des grossièretés, me menaçaient aussi. Parce que je me défends avec mes parents et pas avec moi. Ils pensaient que j'allais répondre par des grossièretés mais je me rappelle que la violence engendre la violence. Ils travaillaient toujours par groupe, ils ne venaient jamais me voir toute seule. Les deux années où j'ai été bien, c'était au lycée professionnel. Ils me considéraient comme une personne normale. J'avais enfin des amis. Ils m'aimaient comme j'étais. Ils ne me regardaient pas en disant

« oh, tu as des appareils ! » Ils ne me faisaient pas de remarques. Maintenant en BEP, c'est pire qu'avant. Mais bon, j'ai vécu deux fois la même chose, je peux le revivre une troisième fois. »

Dès le début de son témoignage, Mélanie précise qu'« on s'est aperçu qu'elle était malentendante en CM2. » le « On » n'est pas précisé. Les instituteurs avaient-ils déjà alertés la maman sur quelques difficultés que pouvait éprouver Mélanie au niveau de l'audition ? Cela, elle ne le précise pas distinctement. Mais ce qui ressort c'est que c'est bien à l'école que la surdité est évoquée pour la première fois. Mais c'est là que tout semble « dégénérer ». Ce qu'il faut sans doute comprendre, c'est qu'auparavant il y avait une certaine habitude pour Mélanie de vivre dans un entourage sonore particulier. Ce qui montre l'importance de la compréhension du sens du son, c'est à dire donner un nom à ce que l'on entend. Après tout, si nous ne le savions pas, nous aurions pu imaginer qu'une voiture ne fasse pas de bruit.

Dans cette première partie de son témoignage, Mélanie met en avant son isolement lié à sa déficience auditive et la stigmatisation qui s'en suit. Dès qu'une autre jeune fille sourde intègre la structure scolaire, « on la mettait toujours avec elle. » Cela participait à l'isolement et le confortait. Pour Mélanie, être différent implique une mise en retrait systématique. L'aide qu'elle pourrait attendre des enseignants ne semble pas être opérationnelle. Au contraire, une certaine forme de violence semblait régner dans le comportement de son instituteur, « seulement en CMI et CM2 » précise-t-elle. C'est la seule fois qu'elle mentionne la présence d'un enseignant en tant que tel. Toutefois la description qu'elle en donne n'est guère élogieuse, mais elle ne repose que sur un exemple particulier, qu'elle garde présent à l'esprit. Nous pouvons supposer que cet événement douloureux aura influencé la suite de sa scolarité. Nous pouvons aussi noter une certaine forme de résignation quant aux réflexions qu'elle subit des autres jeunes de son école : « j'ai vécu deux fois la même chose, je peux le revivre une troisième fois. » Mais cette résignation n'amène pas à un comportement « dépressif », Mélanie a décidé de réussir son BEP pour pouvoir quitter cet établissement et continuer en Bac pro.

Après une courte pause, elle reprend la parole, en faisant un retour en arrière dans son histoire.

« Avant que l'on s'aperçoive de ma surdité, cela se passait très mal. Je ratais la moitié de ce que je devais entendre. Je me débrouillais avec les yeux. À l'école maternelle je me sentais mal par rapport à moi même. Je ne faisais pas attention. Je regrette de ce que j'ai fait à la

maternelle. Je ne veux pas en parler. J'ai fait des bêtises idiotes, mais vraiment idiotes. A l'école primaire c'était assez bien malgré que je n'avais pas les choses que les autres avaient. Je jouais au foot et les garçons m'ont bien acceptée. Ça, j'ai bien aimé. »

Quelques secondes de silence sont nécessaires. Toutefois son discours est fluide, sa voix est nette, surtout lorsqu'elle fait référence aux « bêtises ». J'ai eu, à ce moment précis, le sentiment que paradoxalement Mélanie tenait ce discours pour signifier qu'elle était comme les autres. Elle faisait des bêtises, elle jouait au foot avec les garçons. Nous pouvons noter que le moyen de compensation de l'ouïe qu'elle propose est la vue. Le regard devient pour elle le moyen de communication privilégié. Mais le regard devient parfois très « lourd » à supporter.

« C'est le regard de l'autre sur la surdité (reprit-elle). Je suis différente parce que j'arrive pas à faire ce que les autres arrivent à faire. C'est pour cela que je me sens différente. Je ne me défends pas comme les autres avec les gestes et les grossièretés. Moi, je me défends même pas. J'ai rien qui sort. C'est pour cela que je me défends avec ma mère, mon frère et ma petite sœur¹⁹⁸. Même si elle est plus jeune, elle est plus grande que moi, en taille et en caractère. Au lycée cela faisait rire les élèves. Ma mère leur a parlé. Ça leur a rien fait, au contraire, ils se sont moqué et m'ont menacée de me massacrer en fin d'année. Ils m'avertissaient. Mais j'ai eu mon « Brevet des Collèges » alors je m'en fous. Pour moi l'intégration individuelle c'est un peu dur parce que le prof dicte et j'écris pas assez vite et les autres n'ont pas d'intimité avec moi. L'intimité c'est l'amitié. C'est pour ça, j'ai remarqué à l'école on ne me demande jamais d'aller avec eux. Jamais on me dit « Mélanie viens avec moi » Jamais on me le dit, alors ce que je vais faire, c'est rester dans la classe à chaque récré. Parce que personne n'a d'intimité avec moi.

Ce que je ressens, ce que j'éprouve, ça me démoralise. Je suis en colère contre les autres. Ils ne veulent pas me connaître. Je suis pas comme les autres. Je suis en colère contre tout le monde, toute ma classe à part deux filles. Ils ne font pas d'efforts. Ils me demandent de faire des efforts alors que eux n'en font pas. C'est pour ça que ma mère et mon frère vont y aller mercredi. Parce que si on n'a plus le droit de regarder les gens. Ils disent que j'ai dit des choses que j'ai pas dites. Ça commence à me saouler. »

¹⁹⁸ Mélanie est la seule sourde dans la famille. Ce qui participe, sans doute, à ce sentiment d'« incapacité ». Incapacité à faire soi-même. Mélanie précise que cette incapacité se fait ressentir tant sur le plan physique qu'intellectuel.

Mélanie reprend son souffle quelques instants puis décide de rajouter :

« Quand j'étais au collège je partais en vacances en colonies. Je faisais partie du groupe des moyens et un jour les filles ont changé les lits de place. Ils ont fait ça entre eux. Ils m'ont rien dit. Je me suis énervée, j'étais pas contente. Je voulais le dire aux moniteurs. Elles m'ont retenues par les bras. Je me suis énervée. m'ont mise sur le lit, toutes les filles autour de moi, à me retenir. J'ai forcé, j'ai forcé et j'y arrivais pas elles étaient trop. J'ai essayé de donner des coups de pieds, des coups de poings mais je n'y arrivais pas, ils étaient trop sur moi. C'est un surveillant qui est intervenu, parce qu'il ne nous voyait pas dehors. J'ai rien dit et les filles ont raconté des histoires, comme d'hab. Elles avaient mis mon lit à part. Il était contre l'armoire et le mur. C'est le surveillant qui a dit de remettre le lit en place. Je les avais prévenues. Les gens n'écoutent jamais la voix du bon, toujours du mauvais. Maintenant je m'en fiche, ils font leur vie moi je fais la mienne.

Quant à l'avenir, je réponds « seul Dieu le sait ». C'est pour cela que je n'y pense pas trop. On verra bien demain ce qui se passera.

Je pense avoir tout dit, il n'y a plus rien qui vient. J'en veux à personne, je sais qu'un jour tout ça disparaîtra...Le mal ! »

Nous pouvons constater une certaine alternance dans l'utilisation des pronoms personnels, Elles et Ils. Mélanie fait référence aux filles, nous le remarquons dès le début *« les filles ont changé...Ils ont fait ça entre eux...Ils m'ont rien dit...Elles m'ont...Ils m'ont. »* Il faut interpréter ces variations comme étant le signifiant d'un seul et même groupe de personnes : « Les Entendants. » La conclusion du discours de Mélanie revêt un caractère militant d'ordre confessionnel. Cette forme d'aboutissement de son propos, je l'ai souvent noté lors de nos différents entretiens. Parfois je me suis demandé si Mélanie n'essayait pas de me convaincre, implicitement, du bien fondé de sa croyance¹⁹⁹. Quoiqu'il en soit, Mélanie reste intimement convaincue qu' *« Un jour, cela changera »*.

Ce témoignage particulièrement bouleversant, met bien en avant ce sentiment profond d'être « Différent », *« C'est le regard de l'autre sur la surdité ; Je suis différente parce que j'arrive pas à faire ce que les autres arrivent à faire. »* Les conséquences telles que Mélanie les définit montrent que la « Différence » engendre une sensation de « peur ». Pour repousser

¹⁹⁹ Mélanie participe très régulièrement à des réunions *« de réflexions et d'enseignement religieux »*. Ce sont ses propres termes.

cette peur, peur de l'inconnu, l'attitude mise en place par les jeunes que Mélanie rencontre ressemble à une forme de mécanisme de défense. Ce qui se traduit par un « rejet stigmatisant », ce fameux « Toujours à l'écart » qu'évoque Mélanie ; ou encore, rappelons-nous l'exemple de l'arrivée en classe de la nouvelle jeune fille malentendante qui, de fait, se retrouvait « toujours avec Mélanie ». Mais cette peur, revêt aussi une forme de violence à la fois morale et physique : « *ils se sont moqués et m'ont menacée de me massacrer en fin d'année* », « *Ils m'ont mise sur le lit, toutes les filles autour de moi, à me retenir* ». Cette situation insoutenable est à l'origine du sentiment de colère, « *Je suis en colère contre les autres. Ils ne veulent pas me connaître. Je suis pas comme les autres. Je suis en colère contre tout le monde.* », sentiment qui donne naissance à bien des « Différends ».

Troisième partie
Différends.

1. Prélude.

Comme nous venons de le percevoir, l'intégration de l'enfant sourd en milieu ordinaire ne s'opère pas aussi « naturellement », aussi « normalement » que les réflexions et les différentes propositions que nous venons d'étudier pouvaient le laisser supposer. Nous pouvions le pressentir. La première cause possible vient sans doute du fait que beaucoup d'enfants sourds, intégrés dès leur plus jeune âge, n'ont pas réellement le choix. Dans cette optique, les sourds semblent davantage subir l'intégration que la « vivre ». Nous avons vu que la majorité des enfants rencontraient, en dehors des enseignants et des éducateurs spécialisés, des orthophonistes, des psychologues, des psychomotriciens, des audioprothésistes ; que certains étaient reçus en familles d'accueil. Les spécialistes qui évoluent autour de la surdité, autour de l'enfant sourd, sont donc nombreux (et la liste proposée n'est pas exhaustive). L'emploi du temps hebdomadaire pour certains enfants est donc particulièrement chargé. La tension qui, petit à petit, s'accumule et, comme j'ai pu le constater dans le cadre professionnel et au travers des différents témoignages recueillis, c'est souvent à l'âge de l'adolescence qu'elle se transforme en situations où le doute se fait de plus en plus ressentir et débouchent sur de véritables conflits. Conflits envers les autres, mais aussi envers soi-même. La question qui revient le plus souvent pourrait être ainsi formulée : « Qui suis-je moi-même ? » Mais elle peut se préciser de manière plus explicite « Suis-je sourd ou suis-je entendant ? » C'est sans doute ce qui renvoie à cette notion déjà évoquée d' « Identité culturelle » dont les sourds revendiquent l'existence. A ces questions, textes de loi et autres « Définitions Légales de la Surdité » ne pourront sans doute apporter de réponse concluante. Je reste convaincu que c'est dans le discours des sourds que se trouvent les éléments nécessaires à la compréhension de ces différends. Les divers témoignages que j'ai proposés montrent que les sourds, dès qu'ils peuvent librement penser, ne sont pas opposés de manière radicale à toute idée d'intégration. Nombreux sont les témoignages qui nous montrent que le désir d'intégration des sourds en milieu « ordinaire » mais devrais-je dire en « milieu entendant » n'est pas en inadéquation avec leurs revendications. Ce désir d'intégration est toutefois subordonné à la reconnaissance de leur langue, comme langue effective de l'intégration. Ces propos émanent du discours des adultes sourds que j'ai rencontré tout au long de cette recherche. Le témoignage de Lilian que je proposerai dans les pages suivantes sera très explicite à ce sujet. Mais au delà de la langue, le désir, la volonté d'intégration semblent se heurter et s'opposer à une volonté plus forte encore, celle de l'assimilation. Assimilation de l'autre à soi-même, du sourd à l'entendant, faire en sorte que le sourd « ressemble » le plus possible à la « référence entendant ». faire en

sorte que le sourd ne soit plus aussi sourd et qu'il puisse se « fondre dans la masse entendante ». Le meilleur associé de cette volonté est sans doute celui que propose la technologie. Je fais principalement référence aux prothèses auditives. Ce type de discours n'est pas rare chez les adultes et adolescents sourds qui revendiquent la langue des signes comme principal moyen de communication. Cette obligation d'être, dès le plus jeune âge, « appareillé » participe et entretient le désaccord qui oppose les sourds aux entendants. La majorité des témoignages que j'ai recueillis fait référence à ce « problème ». Mais un autre élément, tout aussi important, qui participe de ce litige, c'est la rumeur publique. Celle-là même qui affirme que le sourd est muet, que le sourd n'entend pas, que les sons et la musique sont absents du « monde des sourds », de ce « royaume du silence ».

C'est en faisant, une nouvelle fois, appel aux témoignages des sourds, que je questionnerai le bien fondé, la véracité des éléments de la discorde que je viens de mettre en avant. Une large partie de cette réflexion sera consacrée à un travail que j'ai effectué depuis plus de quinze ans et qui se poursuit toujours. Cette étude se propose de mettre en évidence le rapport qui relie la surdité au monde des sons, à celui de la musique. Rapport qui paraît être antinomique, impensable, inconcevable et je stopperai ici la liste des adjectifs qui pourraient qualifier ce rapport, je suis sûr qu'ils seraient encore nombreux. Mon désir n'étant pas d'entretenir une quelconque polémique sur ce sujet, c'est donc tout naturellement et « comme de bien entendu » je vais dès à présent laisser la parole à mes différents témoins sourds.

2. Défaut de langue. Défaut d'intégration.

Comme nous le savons la langue des signes est la langue des sourds, celle qu'ils utilisent entre eux pour communiquer. Le témoignage de Mélanie suppose que cette langue est trop « stigmatisante » pour elle, au point de ne jamais vouloir l'apprendre à cause du conflit qu'elle entretient avec la surdité. Dans le témoignage de Lilian²⁰⁰, nous verrons qu'il la propose, sous certaines conditions, comme élément d'intégration obligatoire, incontournable. Ces deux types de réactions évoquent, à mon sens, l'idée de confiance et plus précisément, de confiance en soi, sentiment qui peut participer à cette idée de « liberté » qui revient très souvent dans le discours des sourds.

²⁰⁰ L'ensemble de notre entretien s'est effectué simultanément sur le mode oral et sur le mode gestuel, LSF et Français Signé. Les parenthèses qui apparaissent dans la retranscription du discours de Lilian indiquent que les mots, phrases ou expressions, ont été uniquement signés.

2.1. « Plus Libre dans sa Peau »

Lilian est âgé d'un peu plus de trente ans. Il est sourd sévère et exerce le métier d'éducateur spécialisé dans une structure accueillant en internat des adolescents sourds. Non seulement il joue du djembé mais en plus il enseigne la technique et l'art d'en jouer à quelques adolescents dans le cadre de son activité professionnelle. J'ai du reste eu la joie d'en partager un petit moment. Cependant, l'entretien que nous avons eu ce jour là ne concernait pas la musique mais sa pensée et son vécu en matière d'intégration. Pour lui *« L'idée d'intégration est intéressante mais il y a des difficultés dans l'éducation. »* Ce sont par ces mots que débute sa réflexion. D'emblée son discours s'oriente sur les préconisations qui, selon lui, pourraient permettre une réelle intégration et mettraient ainsi fin à cette situation conflictuelle. Lilian poursuit donc ainsi : *« Le premier temps serait que l'enfant apprenne la LSF car il est essentiel de recevoir sa langue et son identité avant d'aller en intégration. Sinon l'enfant peut perdre son repère fondamental et cela peut entraîner des difficultés et même peut (faire) rejeter la confiance possible en l'intégration et permettre ainsi l'échec scolaire. Par exemple un enfant qui reçoit sa langue, la LSF, en première langue, cela peut « faciliter » et le rendre confiant par rapport à son handicap. »* Dans la première partie de son témoignage, Lilian suggère que l'apprentissage et l'utilisation de la langue des signes comme langue « naturelle ». C'est à dire celle là même qui est la Langue de l'Enfant, celle avec laquelle il va pouvoir s'exprimer, dialoguer, communiquer, échanger ; cette langue de la reconnaissance de qui il est devient, de fait, une « langue identitaire », au delà de toute polémique. Cette idée d'identité, comprise comme étant l'élément essentiel dans la reconnaissance du handicap, du handicap de la communication, la surdité. *« Je suis sourd et je m'exprime dans une langue qui m'est familière, qui m'est propre, mais qui ne m'empêche pas de communiquer avec ceux qui ne la pratiquent pas, de communiquer avec l'Autre. »* Il s'agit de trouver un terrain, un espace commun d'échanges qui nécessite en tout premier lieu que chacun soit reconnu et validé par les différentes parties en présence. Et c'est sans doute au sein même de la cellule familiale directe que cette reconnaissance d'« être l'enfant sourd de la famille entendante » devra s'opérer de manière inéluctable. L'enfant étant ainsi reconnu, il aura plus de chances de se reconnaître dans la réalité de son handicap « Je suis sourd ! » Comme le suppose Lilian, ce premier « travail » effectué, l'enfant pourra prendre suffisamment confiance en lui pour pouvoir appréhender du mieux possible le « monde extérieur ». Et ce « prendre confiance en soi » représente un précepte indispensable dans l'idée de réussite scolaire. En réalité, ce que suggère Lilian tient en cette phrase *« ne pas pouvoir s'exprimer dans le même code de*

communication, la langue, n'empêche en rien la rencontre avec l'autre, en un mot, l'intégration. » Mais il faudra que cette différence ne devienne pas un stigmate dont la fonction serait de provoquer l'effet inverse, c'est à dire l'exclusion. C'est ainsi que l'idée de confiance ne peut se comprendre que de manière bilatérale, avec deux paramètres confirmés, confiance en soi et confiance en l'autre, que l'on soit sourd ou entendant. Selon Lilian, c'est sans conteste possible, que, si l'enfant a confiance en lui, en « son handicap », il se sentira plus « Libre et bien dans sa peau. »

2.2. « Confiant de son Handicap ».

« La vraie surdité est la surdité incurable. Le sourd peut penser comme les autres. » En mentionnant cette formule, Lilian me dit qu'il fait référence à une citation de Victor Hugo : « Qu'importe la surdité de l'oreille, quand l'esprit entend. » Celle-ci justifie pour lui son « Autre exemple : Un enfant 'oraliste' est décidé par ses parents, parce qu'ils culpabilisent d'avoir un enfant handicapé qui ne correspond pas à l'enfant rêvé. Mais l'enfant restera toujours sourd...si les parents acceptent l'enfant comme qu'il est, il sera plus ouvert et aura des facilités relationnelles avec l'entendant. Il y aura donc épanouissement. Si c'est l'inverse, l'enfant et les parents peuvent se retrouver en état d'échec. Cela peut amener des difficultés affectives ou...donc peut amener aussi des difficultés pour s'intégrer au niveau scolaire. »

Ce qui ressort en tout premier lieu de son discours tend à bouleverser les idées reçues qui proposent la surdité comme étant un monde exclusivement silencieux. La vraie surdité serait celle de l'esprit. Ce qui diffère dans la surdité par rapport à l'audition, n'est pas ce que l'on entend mais comment on l'entend. Lilian offre à notre réflexion l'idée que la seule surdité existante est celle qui est « incurable », c'est à dire celle qui empêche de penser, celle qui empêche de faire, celle qui empêche d'être. N'oublions pas le parcours professionnel de Lilian et gardons à l'esprit qu'il enseigne le djembé. L'analyse qu'il propose de la surdité tient sans doute à son parcours personnel. Il ne refuse pas le contact avec les entendants, au contraire, il le souhaite « *Il y aura donc épanouissement* ». Mais ce que les parents ne doivent jamais oublier, selon lui, c'est que leur enfant « *restera toujours sourd* » et que cette surdité va bien au-delà de l'idée même d'entendre, mais réside dans l'idée d'avoir et de partager un code de communication commun, la langue des signes. Sans la connaissance et la pratique de cette langue, l'enfant risque d'être « amputé d'une partie de lui-même », ce que Lilian nomme « l'identité », savoir qui l'on est effectivement, Être Sourd. La reconnaissance du handicap ne

peut se faire initialement que par la prise en compte de la langue des sourds, la langue des signes. C'est ce que les parents doivent comprendre et « intégrer » pour justement favoriser l'intégration scolaire et sociale de leur enfant. Tout autre mode de communication « *Décidé par les parents* » pour l'enfant, participera à « *L'état d'échec* », aux « *Difficultés d'intégration* » et plus encore aux « *Difficultés affectives ou...* » La suspension de son discours laisse supposer que des difficultés plus « grandes » ou plus « graves » encore risquent fort de se présenter, ces difficultés étant sans doute d'ordre psychologique. Cette déduction m'a été confirmée ensuite par Lilian. Pour lui les parents qui « *culpabilisent d'avoir un enfant handicapé* » et qui ne correspond pas à « *l'enfant rêvé* », contribuent à cette perte de repères, à cette « *perte identitaire* ». Ce sentiment revient souvent dans la pensée de Lilian. Toute la problématique qu'il met en exergue est intrinsèquement liée à cette non reconnaissance du handicap, de la surdité par les parents. Son argumentation repose sur cette notion de choix, de choix d'une langue, cette langue orale, que paradoxalement les sourds ne refusent pas systématiquement, mais qui ne permettrait pas à l'enfant d'être « *confiant de son handicap* », d'être « *plus libre dans sa peau* », afin de pouvoir s'intégrer et d'être intégré dans ce vaste monde qui, somme toute, est le sien.

2.3. « L'Idéal TOTAL. »

À ce moment de notre entretien Lilian revient sur l'idée d'intégration tout en apportant une nouvelle donnée.

« Le sujet, l'intégration, il serait bien, avant que l'enfant soit intégré, qu'il Apprenne et Sache la LSF, Qui suis-je ? Connaître leur identité culturelle...Les sourds doivent aller à l'école chez les entendants, pourquoi pas l'inverse ? Pourquoi devons-nous nous adapter à l'autre et non l'inverse ? Cette idée, vous (les entendants) vous paraît louche parce que nous sommes sourds et que l'on ne doit pas être handicapé dans la Société. C'est ça la morale et l'apparence. Les enfants sourds ont besoin de ressentir le bien-être dans leur peau, dans leur imagination, dans leur amour, dans leur confiance familiale et sociale. Accepter leur surdité... (qu'ils soient) comme les autres enfants entendants. Les parents doivent bien aussi cesser de « rêver ». Le rêve n'existe pas. On ne peut pas être parfait dans la société. La société veut intégrer l'idéal « TOTAL ». Pour être « TOTAL », il faut aussi accepter l'enfant comme il est et respecter la logique de son handicap. »

Cette partie du témoignage de Lilian fait très nettement ressortir la colère que ressentent beaucoup d'adultes sourds et qu'ils nomment « l'oppression des entendants²⁰¹ ». Lilian n'a jamais explicitement employé ce terme d'oppression. Je l'ai toutefois fortement ressentie tout au long de ce moment de notre conversation. J'ai pu noter des changements d'expression de son visage et des gestes très saccadés. Lilian est persuadé que l'« Entendant » ne considère pas suffisamment l'enfant sourd, et le sourd en général. Comme il le dit, « C'est toujours le sourd qui doit aller vers l'entendant et non l'inverse » du moins en ce qui concerne l'école. L'idée de proposer que les entendant pourraient suivre leur cours « chez les sourds » m'a immédiatement fait penser à l'Université Gallaudet²⁰² ; certes cette université n'accueille que des sourds et des malentendants, mais pourquoi ne pas envisager qu'elle puisse aussi accueillir des Entendants ? Au regard de ce que pense Lilian, comme beaucoup d'autres sourds, la langue ne serait pas un réel obstacle. Pour nombre d'adultes sourds, l'Université Gallaudet représente un espoir tangible de reconnaissance de la surdité et des sourds, afin qu'ils puissent réussir socialement et intellectuellement aussi bien que les autres, les « entendant ». Les considérations idéologiques autour de l'Université de Gallaudet laissent supposer une pensée « utopiste » : « Une société pour sourds, faite par des sourds pour des sourds, ce serait génial ! » Ce raisonnement revient très souvent dans le discours d'adolescents et d'adultes sourds que j'ai rencontrés. Nous ne retrouvons pas exactement la prédominance de ce type de discours dans le témoignage de Lilian. Néanmoins, elle me semble sous-jacente tout au long de son propos, principalement lorsqu'il évoque l'idée de « *Respecter la logique du handicap* » et surtout dans cette notion de pouvoir se sentir « *Confiant dans son handicap* ». Il s'agit d'une langue pour s'exprimer, comme nous l'avons vu précédemment, mais aussi un lieu pour se manifester, pour exister à part entière, en tant qu'être conscient de son handicap, c'est à dire de l'accepter « formellement », de telle manière que la notion de handicap (la surdité), ou de handicapé (être sourd²⁰³), n'existerait

²⁰¹ Ce n'est pas la première fois que j'entends cette formule. Lors d'une réunion d'équipe éducative, un parent l'utilisa avec une véhémence telle que cette réunion dut être interrompue quelques instants. Les propos tenus lors de cette réunion faisaient état du comportement « irrévérencieux » de l'adolescent à l'égard d'un professeur pendant plusieurs cours.

²⁰² L'Université Gallaudet, du nom de l'un de ses fondateurs, est située aux Etats-Unis, à Washington. Elle fut « officiellement » fondée en 1864. Auparavant c'était un « collège » portant les noms de ses deux fondateurs Laurent Clerc et Thomas-Hopkins Gallaudet. Pour des raisons non « officiellement » définies, son passage au statut d'université lui fit perdre le nom de Laurent Clerc. Elle propose un enseignement supérieur pour sourds et malentendants. Le choix linguistique s'opère sur le mode du bilinguisme, American Sign Language (langue des signes américaine) et l'Anglais. Le pôle recherche s'intéresse à l'histoire, la langue et la culture sourde. L'Université Gallaudet est la seule université au monde à proposer le « développement de carrière pour les sourds et les malentendants, étudiants de premier cycle. »

²⁰³ N'oublions pas que la surdité est le seul « handicap » qui ne se voit pas de manière évidente, hormis le port de prothèses auditives.

plus de manière stigmatisante. L'Université Gallaudet pourrait bien représenter cette « Société sans Handicap » en ce sens que sourds et entendants se retrouveraient unis pour une même cause, celle de la reconnaissance des « capacités et compétences effectives et évidentes des sourds » quant à la présidence de l'Université. En 1988, le Conseil d'Administration « avait encore choisi un Président entendant. Un tollé général s'éleva contre cette décision, l'Université a fermé durant une semaine, mais au sein de l'établissement les revendications se poursuivaient, drainant de plus en plus de monde. Les sourds et aussi les entendants se sont « mobilisés, persuadés qu'une personne sourde pouvait réussir à ce poste. Si on est soutenu, on peut réussir et cela est valable partout dans le monde²⁰⁴. » Depuis 1988, King Jordan est le premier Président Sourd de l'Université Gallaudet. L'accréditation d'une personne sourde à de hautes fonctions n'a cependant pas fait oublier que beaucoup d'efforts devaient être encore réalisés en ce qui concerne la notion même de handicap et de surdité. Un tract de l'association « *Sourds en colère* » daté de l'année 1993 proclamait ceci : « *Les sourds ne sont pas handicapés, c'est la société qui les handicape.* » A première vue, cette formule peut laisser supposer qu'elle trouve son origine dans la citation de Jean-Jacques Rousseau : « *Tout homme naît naturellement bon, c'est la société qui le corrompt.* » Mais cette citation renvoie inéluctablement à celle de Thomas Hobbes « *A l'état de nature, l'homme est un loup pour l'homme*²⁰⁵ » Au delà de toute forme de polémique et d'interminables discussions, même si le sujet le mériterait amplement, je pense que Lilian confirme cette idée de société qui « handicape ceux qui sont différents ». Il souhaite ardemment que les entendants ne considèrent plus les sourds comme étant que des personnes handicapées, mais bien comme étant des personnes, des êtres à part entière. « *Les parents doivent bien aussi cesser de rêver* » affirme-t-il, « *L'enfant restera toujours sourd* » ; il ne sera sans doute jamais comme ils l'ont imaginé, c'est à dire entendant, mais il n'en restera pas moins leur enfant, avec des qualités et des capacités que le handicap de la surdité ne pourra occulter.

Nous pouvons constater que dans cette partie de son témoignage Lilian utilise un ton assez vindicatif qui corrobore ce désir de reconnaissance et d'acceptation de la surdité et au-delà au droit à la différence. Nous pouvons très nettement ressentir ce « ras le bol » de l'emprise de l'entendant sur le sourd, de celui qui décide pour l'autre, sans jamais lui demander ouvertement son avis. Ce n'est pas le principe même de l'intégration qui est remis en cause

²⁰⁴ Extrait de l'interview de King Jordan, Président de l'Université Gallaudet, en date du 7 avril 2005, parue sur le « *Web Sourd* ». (Web.sourd.org)

²⁰⁵ « *Léviathan. Traité de la matière, de la forme et du pouvoir de la république ecclésiastique et civile* », Edition électronique réalisée à partir du livre de Thomas Hobbes en 1651. Traduction de Philippe Folliot. Université du Québec   Chicoutimi, uqac.ca, 2002 et 2003.

mais les modalités d'intégration. Reconnaître l'autre, celui qui est différent, le sourd, et l'accepter tel qu'il est représente pour Lilian, la condition *sine qua non* pour que l'idée et le principe d'intégration en milieu ordinaire puissent avoir de réelles chances de succès. « *Les enfants sourds ont besoin de ressentir le bien être dans leur peau, dans leur imagination, dans leur amour, dans leur confiance familiale et sociale.* » Reconnaître ce besoin légitime ne peut que participer à une réelle intégration.

Rêve et Idéal, sont des mots forts de sens, et sans doute peuvent-ils être déterminants dans cette pensée utopiste mais nombre de sourds ne souhaitent pas être effectivement utopistes. Ces deux termes sont en effet à considérer sous deux aspects. En premier lieu, en ce qui concerne les entendants, le rêve, l'idéal serait, en ce qui concerne leur enfant, qu'il réponde aux représentations, aux projections et aux attentes que ses parents ont pu imaginer pour ne pas dire « fantasmées ». En second lieu, pour les sourds, rêve et idéal, seraient que la surdité ne soit pas intrinsèquement comprise comme étant un échec à ce désir d'enfant fantasmé et incorporel. Ces notions de rêve et d'idéal comprises dans le sens d'enfant présumé « parfait », parce que sans handicap, sans surdité, une seule proposition ou réponse possible : l'intégration en milieu ordinaire. C'est à dire que si l'on considère qu'un enfant sourd puisse suivre une scolarité identique à celle de tout autre enfant non sourd, cela pourra participer au fait que la surdité ne représente pas un obstacle à une scolarisation ordinaire. Le meilleur moyen de mettre en retrait la problématique de la surdité c'est de faire comme si elle pouvait être « réparable ». L'intégration scolaire en milieu ordinaire en serait alors une base incontournable et les différentes prothèses auditives, un des moyens technique participant à l'efficacité du principe d'intégration. C'est sans doute en ces termes qu'il faut comprendre ce que Lilian nomme « *L'idéal TOTAL* » de la société. Celle là même qui n'aurait comme « idéal » que de vouloir « normaliser » ceux qui ne correspondent pas à ses normes préétablies en ce qui concerne notamment la spécificité de la surdité. Lilian recommande alors que pour « *Être TOTAL* » il suffit simplement d'« *accepter l'enfant comme il est et respecter la logique de son handicap* ». Cette logique prendrait en compte la nécessité qu'éprouvent les sourds de vouloir « toujours » communiquer. Le mode de communication que les sourds utilisent, la langue des signes, ne correspond en rien à un profond désir, à un choix initial, mais à une exigence liée à la surdité et à cet appétit, à cette soif de communication. Cet échange qui ne peut s'effectuer dans un premier temps que par l'apprentissage d'un code commun, d'une langue commune, la langue des signes. Je dois préciser que la majorité des sourds que j'ai rencontrés ne demandent pas à ce que les entendants utilisent parfaitement la langue des

signes. Le « français signé » suffit amplement pour pouvoir communiquer de façon compréhensible pour les deux parties. Ce que les sourds réfutent est plutôt cette obligation de porter des prothèses, comprises comme étant des techniques de remplacement, de substitution à la déficience auditive. En aucun cas ces différentes technologies ne favorisent la reconnaissance de la surdité en tant que telle, et c'est sans doute l'objet du litige qui oppose sourds et entendants. Il n'est pas rare d'entendre des sourds exprimer leur lassitude quant à cette situation « *Certains nous recassent les oreilles avec l'expression « Prothèses auditives ».*

L'utilisation certes métaphorique et humoristique du terme « recassent » montre bien la souffrance qu'éprouvent les sourds à l'égard de ces fameuses prothèses. Prothèses qui deviennent objets de rancœurs, d'humiliations, de vexations, d'acrimonies.

3. Autour des Oreilles.

Nous allons retrouver Mélanie qui nous fait part de toute la colère, de toute l'aversion qu'elle éprouve pour ses appareils. « *Je suis différente parce que je porte des appareils* » Cette phrase qui reviendra, tel un refrain ou une rengaine, tout au long de notre entretien, montre la souffrance que suppose le port d'appareils auditifs. Dans la cas de Mélanie, qui a exprimé son désir de ne pas apprendre la langue des signes pour ne pas « entrer » dans la monde de la surdité, les appareils représentent ce stigmate de la surdité. Handicap qui est pour Mélanie à l'origine de tous ses maux.

3.1. « La surdité me fait peur. »

« Il y a deux filles qui s'amuse contre moi. Tout cela à cause de mes appareils. Ils ne me traitent pas comme une personne normale : ils parlent gentiment à tout le monde, sauf à moi. Tout le monde rigole de moi donc je reste seule (Silence) dans la salle. La surdité me fait peur. »

Sentiment d'anormalité, brimades, irrespect et isolement dominant dans la pensée de Mélanie à un point tel qu'elle s'approprie le sentiment de peur que la surdité semble inspirer chez les « ILS », les entendants. Ce sentiment de « peur » semble être « amplifié » par le port de prothèses auditives. Ces prothèses semblent renvoyer intrinsèquement à une notion de faiblesse que Mélanie précise bien, « *Ils me traitent comme une personne plus faible parce*

que je porte des appareils. » Ces appareils sont la conséquence visible de la surdité. La surdité est, selon Mélanie, la seule responsable de ses maux. Ses propos le confirment : « *Tout ce que j'ai, c'est à cause de la surdité.* » Mais ces appareils, en tant que prothèses, s'ils marquent une certaine « faiblesse » de la personne, faiblesse de l'audition, ont pour Mélanie, une conséquence encore plus « grave », encore plus « dramatique » : « *Si je n'avais pas d'appareils, je parlerais, je n'aurais pas raté plein de choses quand j'étais petite.* »

À ce moment de notre entretien, Mélanie poursuit son propos de manière ininterrompue.

« La surdité, c'est lamentable, j'en souffre. J'en souffre d'un point de vue personnel et scolaire. La surdité génère de l'agressivité et de la violence de la part des autres à mon égard. J'ai le Brevet des Collèges, je veux le B.E.P. et après, le BAC, même si je dois trimer toute ma vie. Si cela ne marche pas dans ma filière, j'irais vers une autre. Le BAC permet de trouver du travail et je pourrais aider le plus possible ma mère. Je veux montrer qu'en tant que malentendante, je peux avoir un grand examen. Mais le plus, c'est d'avoir un examen important, continuer mes études. Ma sœur a arrêté les études très tôt. Mon frère a eu le CAP et maintenant, il exerce un métier. Mon examen, on pourra l'accrocher à la maison. Ma petite sœur a eu son Brevet des Collèges et maintenant elle est à la maison, elle cherche du travail. En fait je me bats contre ma surdité. Ce combat gagné serait pour moi comme une revanche contre ma surdité. Montrer à tout le monde que je suis capable, que je suis comme tout le monde : Normale. Je suis différente parce que je porte des appareils. Montrer à tout le monde que je suis comme tout le monde. »

Quelques minutes d'un profond silence se fixent, puis Mélanie reprend pour conclure :

« La surdité est une vie de souffrances. »

À partir du moment où elle affirme qu'elle se bat contre sa surdité et jusqu'à la fin de son témoignage, elle signifie très clairement ce que la surdité et les appareils auditifs peuvent induire comme différends. Désaveux des autres envers soi, de soi envers les autres et enfin, de soi envers soi-même. Le combat que mène en réalité Mélanie est bien celui contre elle-même. Parce qu'elle est sourde et qu'elle est la seule sourde dans la famille, et que pour ces raisons, elle est capable de faire comme les autres, comme tout le monde et même un peu plus, un peu mieux. Mélanie le stipule très nettement lorsqu'elle dit « *Le BAC permet de trouver du travail et je pourrais aider le plus possible ma mère* », sentiment et volonté qu'elle oppose à « *Ma*

sœur a arrêté les études très tôt ... Ma petite sœur a eu son Brevet des Collèges et maintenant elle est à la maison, elle cherche du travail. »

Elle se positionne comme rivale de ses sœurs, en ce sens qu'elle peut mieux faire qu'elles en ayant du travail et un « *grand examen*. » Revanche de la surdité sur la « normalité », elle doit montrer coûte que coûte qu'en réalité elle est comme tout le monde. C'est également le combat contre la Différence que ses appareils rappellent chaque jour. La seule stratégie qu'elle décide de mettre en place, c'est la réussite scolaire, réussite qu'elle pourra « *accrocher à la maison* », réussite que tout le monde pourra voir tous les jours et qui fera d'elle la plus diplômée de la famille. Cette réussite, ce « *Grand examen* » sera accroché aussi pour montrer que Mélanie est « *comme tout le monde : Normale*. » Et même si elle porte des appareils autour des oreilles, elle n'est pas aussi différente que les Autres se l'imaginent.

Mélanie accepte très mal ses appareils, si elle ne les avait jamais eus, elle « *parlerait* » et « *n'aurait[t] pas raté plein de choses quand [elle]étai[t] petite*. » Pour beaucoup de sourds, ces mêmes appareils sont la preuve évidente de ce qu'ils nomment « *l'oppression des entendants* » et considèrent comme étant précisément un « *rapt identitaire* ». A mon sens, ces deux pensées peuvent se rejoindre dans une certaine idée, un sentiment de « vol ». Pour les uns c'est d'un point de vue idéologique, pour Mélanie c'est d'un point de vue tragique. Tous « en veulent » à la science, à la médecine et à tous ces entendants qui les « appareillent » *ipso facto* lorsqu'ils sont encore tout enfant, ne pouvant ni s'exprimer, ni faire un choix en toute connaissance. Les appareils stigmatisent en affirmant la surdité. Mais si, pour certains sourds, ne pas porter d'appareils relève de cette notion d'« identité sourde » qu'ils réclament, pour Mélanie ne pas porter d'appareils aurait simplement proclamé qu'elle n'était pas sourde. La peur dont parle Mélanie, celle de la surdité, est sans doute liée à cette notion d'isolement. Cette peur de l'isolement est prégnante dans le discours d'une très large majorité de sourds, rappelons-nous le témoignage de l'interprète²⁰⁶ :

« *C'est peut-être la peur d'être isolé à nouveau et le besoin de communiquer tout le temps* ». Cette même peur peut participer à l'élaboration d'un choix qui est considéré comme étant le *summum* de « *l'oppression des entendants* » et du désaveu de la surdité par les sourds les plus « *fondamentalistes* », c'est-à-dire les implants cochléaires. Ceux qui en ont fait le choix sont ainsi appelés : « *Les Implantés*²⁰⁷ ».

²⁰⁶ Au chapitre 3 de la première partie : « 3.2 Proposition »

²⁰⁷ Tous ces termes « oppression », « fundamentalistes », « implantés » sont bien-sûr issus du discours des sourds.

3.2. « Implanté. »

Le témoignage qui va suivre nous vient de Dominique. Il est enseignant spécialisé, sa surdité a été définie comme étant sévère. Son choix linguistique s'est orienté vers le langage parlé, l'oralisme. Les gestes qu'il utilise, s'ils font référence au vocabulaire de la langue des signes, sont toutefois organisés dans une syntaxe plus proche du langage « entendant ». Ce qui lui est d'ailleurs très souvent reproché par ses élèves, et ces reproches vont parfois jusqu'au refus d'assister à ses cours. Ces refus que l'Institution n'entérine pas sont à l'origine de nombreux différends et conflits entre famille et Institution. « *Comment se fait-il qu'un professeur sourd ne soit pas capable d'utiliser la langue des sourds ?* ». Ce type de remarque s'inscrit dans un certain paradoxe. En effet, si certains parents, entendants, semblent refuser la langue des signes comme étant la langue maternelle de leur enfant, comment peuvent-ils en réclamer l'usage par ailleurs ? Sans doute pourrions-nous proposer comme élément de réponse que la langue des signes, « stigmaté officiel et vivant de la surdité », ne peut être comprise comme étant la langue de référence au sein de la famille, mais bien comme la langue « d'apprentissage et d'éducation scolaire », afin de mieux intégrer et adopter la langue orale. Devons-nous entrevoir les prémices du refus de la surdité ? La réponse ne peut être aussi catégorique. Ce qui semble surtout transparaître c'est que l'idée de bilinguisme prend ici tout son effet. Deux langues pour un même principe éducatif, se rapprocher le plus possible du monde sensible, le monde des entendants. En ce sens, nous pourrions retrouver la proposition de Lilian, commencer par le commencement : « *apprendre aux enfants sourds, leur langue, la langue des signes et ensuite la langue orale des entendants.* » La situation semble atteindre son paradoxe dans le fait que Dominique montre que l'on peut s'intégrer dans le monde du sonore, des sonores et même du musical, en réalité dans le monde de l'audition purement et simplement. En ce qui concerne le musical, Dominique joue de la guitare « sèche », c'est à dire sans aucune amplification électrique, malgré le fait qu'il soit « sourd sévère ». Que cette intégration puisse être rendue possible par l'utilisation d'implants cochléaires, mais qu'il lui soit parallèlement reproché de ne pouvoir enseigner en langue des signes, cela Dominique ne peut l'admettre. Sans doute est-ce dans cet exemple que nous devrions ressentir tout le paradoxe de la surdité. Dominique « *n'en peu[t] plus de ces situations conflictuelles* ». Il interprète ces critiques comme étant un ensemble d'attaques quant à ses choix. C'est un peu comme s'il lui était reproché d'être sourd et de ne pas être sourd en même temps. Être sourd par définition et ne pas être sourd par choix linguistique. De fait, Dominique ne se sent intégré réellement ni par les sourds, ni par les entendants. Pour réagir à ces contradictions et agir dans

ce monde qui l'entoure, il fait un choix : quitter le lieu de rassemblement des deux entités, sourde et entendante, pour trouver un terrain plus propice à l'exploitation de ses capacités effectives. Ce lieu est pour Dominique représenté par l'extérieur, le milieu ordinaire. Ce choix, il me l'a clairement signifié lors d'une rencontre fortuite. Nous rentrions tous deux « d'intégration » ; sur le parking, Dominique vint à ma rencontre en me disant :

« Ça y est, maintenant j'ai mes deux implants, je suis implanté aux deux oreilles. Ça va mieux maintenant. Je peux à nouveau jouer de la guitare et je peux l'accorder tout seul²⁰⁸. J'ai eu une baisse très sensible de l'audition. J'ai eu très peur. Avec les implants, je suis redevenu malentendant. Avant j'étais sourd sévère. Travailler à l'extérieur me va très bien. C'est mieux qu'avant, j'en avais marre de ne pouvoir bien entendre. Cela me faisait mal et je perdais de l'audition. Maintenant ça va mieux. Je suis content. C'est mieux en intégration, quitter l'Institution c'est bien, ça fait du bien. C'est moins lourd. C'était pas toujours facile de travailler ici. Mais bon, c'est fini. »

Ce témoignage met une fois de plus en évidence le droit à la différence. *Intra-muros*, Dominique se sentait exclu par certains de ses collègues parce qu'il était sourd ; mais aussi par les jeunes sourds parce qu'il n'était pas vraiment sourd. Il avait choisi le langage des entendants pour s'exprimer, et cela, de la part d'un sourd sévère, c'était « inadmissible ». Toute prise de position de sa part était sujette à polémiques et à conflits. Différends, parce que l'on est à la fois différent des sourds et des entendant. Comment, dès lors, trouver sa place ? Savoir qui l'on est effectivement ? N'est-ce pas ici que cette notion d'identité prend tout son sens ? Quoiqu'il en soit, pour Dominique, les implants représentent un certain mieux être, une certaine liberté d'action, au delà de toute forme de considérations philosophiques et d'occurrences intellectuelles liées à ce concept d'identité. Ce qui compte dans le cas de Dominique, c'est de pouvoir se sentir mieux, dans un choix mûrement réfléchi. La lourdeur de l'intervention chirurgicale que peut représenter la mise en place d'implants cochléaires et les éventuelles conséquences qui pourraient en découler ne semblent pas représenter un obstacle pour Dominique. Son choix s'est fait en tout état de connaissance. Alors pourquoi lui en contester la légitimité ? Sans doute parce que toute forme d'intervention chirurgicale visant à « réparer » un système auditif « cassé », ne semble pas s'inscrire dans la dynamique intellectuelle des sourds. « *Être sourd et fier de l'être* », cela ne veut pas dire que tout le monde devrait être sourd mais de pouvoir s'accepter, tout simplement, tout naturellement, tel que l'on est. Être sourd, ce n'est pas ne pas entendre, ce n'est que s'exprimer et communiquer

²⁰⁸ Parfois, Dominique me demandait de lui « raccorder » sa guitare, parce qu'il n'entendait « plus assez finement pour le faire ».

d'une autre manière, avec une autre méthode que celle admise par les entendants, s'exprimer dans un code différent. Ne pas s'exprimer de manière conventionnelle par rapport au langage oral ne représente en rien une barrière communicationnelle. Il suffit qu'il y est accord entre les différentes parties pour utiliser le même code de compréhension des différentes expressions, idées et pensées. « *Être sourd et fier de l'être* » exprime donc tout simplement cette notion d'acceptation de soi, tel que l'on est. Le plus « grand problème » réside sans doute dans le regard de l'Autre, celui qui est censé être « normal », l'Entendant, d'un point de vue strictement lié à l'audition. C'est justement qu'au-delà de toutes ces considérations et de la science médicale, ceux qui essaient de tirer profit de cette difficulté d'acceptation du handicap, de la surdité, sont les publicistes. Affiliés à des sociétés commerciales dont le but ne semble être de vouloir faire oublier la surdité, ils n'hésitent pas à employer des arguments qui laissent supposer que la surdité pourrait être vaincue non pas d'un point de vue physiologique mais bien relationnel. Ils ont sans doute fort bien compris quels pouvaient être les enjeux de l'audition et, par extension, de la communication commune à la plus grande majorité. Comment entendre lorsque cela commence à devenir de plus en plus difficile, délicat.

3.3. « Entendre comme jamais. »

Il est de plus en plus fréquent de trouver dans diverses revues mensuelles ou hebdomadaires une page entière consacrée à la publicité « d'appareils correcteurs d'audition ». Je propose d'en étudier une pour deux raisons. La première, parce qu'au cours d'une des mes interventions dans un collège ordinaire, l'adolescent avec lequel je travaille m'a interpellé sur ce sujet. La seconde, parce qu'à la lecture de ce type de publicité, la surdité ne semble plus correspondre à ce que nous croyons en connaître. En effet, ces « amplificateurs » ne s'adressent qu'aux personnes dont la surdité ne serait pas « chronique » comme le stipule le *nota bene* « ***Cet article n'est pas un appareil médical ni une prothèse auditive. Si vous souffrez de surdité chronique, prière de consulter votre spécialiste.*** ». Cet amplificateur de sons ne propose donc pas de se substituer aux prothèses auditives reconnues en tant que telles. Pourtant les cinq témoignages qui accompagnent cette publicité aurait tendance à confirmer le contraire : « *Le problème de mon mari qui perd tout le temps ses appareils est maintenant résolu car il apprécie tout autant le vôtre.* » Ce témoignage à pour titre « ***Problème réglé*** ». Cela vient sans doute du fait qu'il est « *si petit – que vous en oubliez presque sa présence.* »

Si nous nous intéressons plus en détail aux titres de chacun des témoignages, il apparaît que non seulement il y aurait un « **Problème réglé** » mais aussi qu'« **Il l'adore** » (le mari d'une autre personne), que ces appareils « **Sont très bons**²⁰⁹ » et procurent un « **Soulagement spectaculaire !** » et qu'en prime « **Ce sacré truc fonctionne** ». À eux seuls, ces titres pourraient former un texte assez significatif, surtout si nous y ajoutons le titre principal de cette publicité : « **Entendre Comme Vous n'Avez peut-être Jamais Entendu ?** » cela pourrait donc donner ceci : « Entendre comme vous n'avez peut-être jamais entendu ? Le problème est réglé. Ces amplificateurs sont très bons, ils procurent un soulagement spectaculaire. Ce sacré truc fonctionne et vous allez l'adorer. » Nous pouvons comprendre que ce type de publicité puisse retenir l'attention de certaines personnes qui éprouvent de la gêne auditive, sans vouloir aborder la notion de surdité comme handicap ou déficience sensorielle avérée. D'autant plus que « *le NOUVEAU ampli est totalement réglable (maintenant prévu pour s'ajuster de la plus petite à la plus grande ouverture d'oreille), convient aux hommes comme aux femmes – et passe presque inaperçu dans votre oreille. Alors mettez fin à tous ces moments embarrassants. N'avez plus jamais à vous excuser de ne pas entendre. Commencez à : Entendre des mots DOUX. Capter les voix même FAIBLES au téléphone. Regarder la télévision avec un volume normal. Entendre CLAIREMENT les conversations dans une pièce pleine de monde.* » Enfin si « *Les Américains ont commandé 750.000 amplificateurs* », c'est à ne plus douter en raison des vertus de ce système. Mais ce texte ne suggère rien d'autre que de « vaincre la surdité pour qu'elle ne représente plus un certain sentiment de honte » et propose de n'avoir « *plus jamais à vous excuser de ne pas entendre* ». L'utilisation des termes mis en majuscules dans le texte, doux, faibles et clairs, ne notifient-ils pas tout aussi clairement que la surdité non « chronique » peut être vaincue ?

Il faut aussi noter qu'à aucun moment il n'est fait directement allusion dans le texte, aux enfants. Ceci n'est que suggéré par la possibilité d'ajustement de l'appareil « *de la plus petite à la plus grande ouverture d'oreille* »

L'argument non négligeable qui est également mis en avant concerne le prix de revient : moins de 40 euros par appareil. La dépense paraît alors très modeste par rapport à l'investissement que nécessitent des appareils auditifs. Le prix unitaire moyen d'une prothèse auditive s'élève à environ 1 400 euros. Le montant du remboursement par le Régime Obligatoire de l'Assurance Maladie et des complémentaires, équivaut à 65% du prix initial, sous réserve d'avoir moins de 20 ans. Au delà de 20 ans, le taux de remboursement sera

²⁰⁹ le témoignage dit exactement ceci : « *Je les apprécie vraiment. Ils sont très bons.* » Ma première réaction à cette lecture m'a renvoyé plutôt à l'idée de mets.

toujours de 65%, mais il sera calculé sur la base d'un tarif forfaitaire unique de 199,71 euros, soit un remboursement effectif de 129,80 euros²¹⁰. En ce qui concerne les implants cochléaires, le prix unitaire est de 23 000 euros, auxquels il faut ajouter entre 7 000 et 8 000 euros pour l'acte chirurgical, les réglages et le séjour hospitalier. Ces frais sont intégralement remboursés par la Sécurité Sociale. Restent à la charge de la personne l'assurance du matériel, environ 300 euros mensuels, et l'achat des piles, sachant que l'Assurance Maladie ne rembourse que 70 euros par an, pour des coûts qui peuvent atteindre plus de 200 euros²¹¹.

La comparaison de ces chiffres est assez concluante, l'amplificateur de sons proposé représente un investissement très faible et, en outre, la notion de surdité handicap, semble ne plus être mise en avant. Nous pouvons, dès lors, comprendre le trouble que ce genre de propos peut amener dans la réflexion concernant la prise en charge de la surdité, et ce à tous les niveaux. Nous pouvons aussi comprendre la colère que ressentent certains sourds à la lecture de tels articles. Une fois de plus, ils ont le sentiment d'une certaine forme de dénégation de la surdité par les entendants. Que répondre alors à cet adolescent qui me questionne sur ces amplificateurs ? Dès qu'il sort en récréation, il enlève ses appareils parce qu'il a peur de « *les casser* » à ce qu'il dit. Depuis plus d'une année que j'interviens régulièrement auprès de ce jeune adolescent, je puis affirmer que ce dont il a réellement peur ce n'est pas de casser ses appareils, mais de l'image qu'il renvoie en portant ses prothèses. Elles signifient clairement vis à vis de ses camarades qu'il n'est pas comme eux, qu'il est différent et cela génère de nombreux différends. Peut-être que ces conflits pourraient enfin prendre fin avec le port d'appareils qui semblent garantir une certaine discrétion « *Si petit – que vous en oubliez presque sa présence* » et proposer de mettre « *fin à tous ces moments embarrassants* » en affirmant que vous n'aurez « *plus jamais à vous excuser de ne pas entendre* ». Peut-être que la solution à la surdité et aux différentes luttes qu'elle provoque se trouve dans ce type d'appareils ? Sans doute aussi que les discordes qu'ils peuvent occasionner par la suite sont beaucoup plus importants. En effet, si la problématique de la surdité pouvait se régler par le simple port d'appareils que nous pourrions qualifier de « miraculeux », la surdité ne serait plus alors considérée comme handicapante en tous cas, si la surdité n'est pas « *chronique* ». Mais au-delà de toute forme de rhétorique utilisée dans le discours des différents constructeurs de prothèses et d'appareillages auditifs, si nous entrevoyons maintenant assez

²¹⁰ Sources : Assurance Maladie, consultables sur le site www.ameli.fr

²¹¹ D'après le dossier de presse de l'Institut Francilien d'Implantation Cochléaire, I.F.I.C. Selon cette même source, « *d'un point de vue essentiellement économique, des études américaines ont montré que l'appareillage d'un enfant s'avère rentable si on la compare aux frais engendrés par son handicap tout au long de sa vie (enseignement spécialisé, difficultés d'accès à l'emploi...), l'économie serait de 53 000 dollars.* »

nettement l'ensemble des situations conflictuelles qu'engendre le port de prothèses auditives, il faut sans doute s'interroger sur l'apport effectif de ces prothèses concernant la compréhension du sens message sonore et vocal. Pour essayer d'apporter un élément de réponse, je propose l'étude d'une situation spécifique que j'ai rencontrée sur le terrain, en intégration dans une école maternelle.

3.4. « Comprendre ce que l'on entend. »

Cyril a six ans et il est intégré dans une classe de grande section de maternelle. C'est le seul enfant sourd de la classe et de l'école. Sa surdité est plutôt légère, bien que dans les hautes fréquences (aigus), elle s'avère moyenne. Il a des copains et des copines comme tout autre enfant de la classe, il n'est donc pas isolé. J'interviens chaque semaine, durant toute une matinée, en prise en charge individuelle, hors de la classe²¹² et pour la troisième année consécutive. Cyril ne parle jamais de ses appareils. Avec son instituteur, nous avons décidé que Cyril assisterait à la lecture des différents contes et histoires proposés par l'enseignant, avec tous les autres enfants et sans ma présence. A l'issue de cette lecture, Cyril vient me retrouver avec le livre lu, dans la salle mise à notre disposition pour le suivi, et il doit me la raconter. Voici une des histoires ; elle a été écrite par Tsutomu Kikichu et s'intitule « *Suivons une fourmi.* » le texte, écrit en gros caractères, s'étale sur une ou deux pages, pour un total de vingt cinq pages (J'irais à la ligne pour marquer chaque page tournée).

En introduction nous apercevons un enfant qui mange un morceau de biscuit en forme de boule. Puis l'histoire commence ainsi :

« - Une fourmi a trouvé un petit morceau de biscuit sur la table.

- Elle le saisit entre ses mandibules et se met en marche.

- Mais où va-t-elle ? Elle va tomber ! Attention !

- Oh ! Elle se déplace aussi bien sous la table que dessus ! Ses petites griffes ont trouvé des trous minuscules où s'accrocher.

- Elle descend sur la moquette. Tiens il y a quelque chose...

- C'est le manche de la cuillère de bébé. La fourmi s'y engage sans perdre l'équilibre.

- Arrivée devant le rebord de la porte fenêtre, elle cherche une sortie.

²¹² A la demande de son instituteur qui a du mal à accepter la présence d'une tierce personne dans sa classe.

- Elle évite une flaque d'eau sur le sol.
- Elle passe par dessus une feuille...
- Par dessus une pierre...
- Et la voilà arrivée à son nid !
- La fourmi ne mange jamais ce qu'elle a trouvé. Elle donne le morceau à ses sœurs, qui vont la ranger dans le garde-manger : La nourriture est pour tout le monde. »

Voici maintenant comment Cyril m'a raconté l'histoire, ; il me montre le titre de la première de couverture et dit « *C'est la fourmi noire.* » Il ouvre ensuite le petit livre ; nous suivrons le même procédé de retranscription que ci-dessus, pour comparaison.

- « - *Le petit garçon regarde les fourmis noires.*
- *Une fourmi noire qui mange du fromage à sa maison, c'est pour sa maman.*
- *A mangé du fromage avec les boules. Le dessin là, c'est la table.*
- *La fourmi noire descend à l'envers, c'est la table.*
- *La fourmi noire est à l'envers, en dessous c'est la table.*
- *C'est une cuillère pour bébé. A mangé de la viande, des gâteaux au chocolat.*
- *C'est ça la cuillère des bébés qui a mangé de la viande.*
- *À côté de la fenêtre. Après il va faire quoi, il va voir sa maman et après...*
- *Attention, on ne touche pas l'eau, elle coule, ça, à côté c'est la fleur. Elle va bientôt déborder.*
- *À côté de la feuille pour manger, à côté les cailloux pour manger les feuilles.*
- *Il va manger de la plante de là.*
- *Il a dit à sa maman il va tout manger fromage, il va rempli là dedans.*
- *Et après il va mettre dedans, il va où manger à sa maman et à son papa. »*

Nous pouvons d'emblée constater le décalage qui existe entre le récit initial et celui que Cyril restitue. Le support de l'image permet cependant de garder un certain lien avec la réalité. Ce lien ne suffit toutefois pas à montrer que l'enfant a réellement saisi le sens de l'histoire. C'est un peu comme s'il s'appuyait sur les images, les mots et les phrases qu'il a entendus pour raconter une nouvelle histoire, nouvelle histoire qu'il pense être celle qu'il a entendue. Pour compenser ce manque de mémoire et de compréhension auditive, Cyril va donc faire appel à son imagination, pour pouvoir anticiper les événements présents dans le récit, mais aussi pour lui donner un sens. Il apparaît toutefois, que le sens général semble avoir été compris, la

fourmi découvre un morceau de nourriture et l'amène chez elle (*Dans son nid*) ce que Cyril traduit par « *Chez elle, pour papa et maman* ». Si tel est le cas, nous remarquons alors l'absence assez importante de mots de vocabulaire qui nuit à la compréhension fine de l'histoire. Ainsi, Cyril ne saura pas que c'est grâce à ses « *petites griffes* » qui ont « *trouvé des trous minuscules où s'accrocher* » que la fourmi va pouvoir se déplacer à l'endroit comme à l'envers sur une table. S'il a repéré que la fourmi est à l'envers, il ne saura pas comment cela est possible. C'est sans doute ce qui pourra être à l'origine d'un certain retard dans la connaissance. Ce détail peut sembler dérisoire et peut-être sans trop d'importance pour le moment mais, ajouté à d'autres, c'est tout le système de compréhension de l'histoire qui à reconsidérer.

Transposons cette histoire à un cours d'enseignement général. Les éléments que le jeune va retenir ne proposent-ils pas une réduction trop arbitraire par manque de compréhension de ce qui est réellement exposé ? Ce type de situation ne participe-t-il pas à l'isolement lié à la surdité qui pourrait se traduire comme une « *difficulté de compréhension* » ? On retrouve très souvent ces termes inscrit sur les « *bulletins trimestriels* », officialisation des propos tenus en conseil de classe, le plus souvent sous cette forme : « *Semble avoir des difficultés de compréhension.* » Et si ce n'était pas eux qui avaient des difficultés de compréhension mais nous, professionnels, qui sommes censés enseigner ; ne pas comprendre que lorsque nous parlons uniquement avec notre code vocal, l'enfant ne reçoit que la plus infime partie du message que nous lui adressons. Très souvent, en langue des signes, le locuteur ajoute des mimiques, met en scène son corps ; très souvent, lorsque nous nous exprimons oralement, nous nous « *cachons* » derrière un flot de paroles, sans compléments visuels nécessaires à la bonne compréhension du message. Peut-être parce que l'utilisation du corps et de certaines mimiques de notre visage et de notre attitude nous paraissent caricaturales, pour ne pas dire ridicules ?

Les réponses à ses différentes questions seraient elles-mêmes arbitraires si elles n'étaient pas fondées sur la compréhension effective des faits. A l'intérieur de l'établissement, rares ont été les moments où j'ai pu participer à une matinée, ou une journée de classe. Mais , dans le passé, cela s'est déjà produit²¹³. J'ai donc pu ainsi participer à un cours d'histoire dispensé à

²¹³ A une certaine époque, les éducateurs pouvaient participer à « *la classe* », surtout dans le cycle primaire. Dans le cycle secondaire cela était très rare mais parfois possible. Actuellement ce serait fondamentalement inimaginable. Sans doute parce que les missions de chacun ont changées. Pourrait-on imaginer que dans une classe d'intégration en milieu ordinaire il puisse y avoir, en présence simultanée, l'instituteur de la classe, son ATSEM, un professeur spécialisé et un éducateur spécialisé ? La réponse est liée au bon sens et de fait ne peut être qu'affirmative. Je dois signaler que le discours de nombreux enseignants spécialisés a toujours été orienté vers une prise de position plutôt opposée à la présence d'un éducateur dans sa classe. La justification la plus

des élèves de sixième. La leçon portait sur le « Les Hébreux, le Peuple de la Bible ». La première difficulté qui apparaît vient du fait que certains mots du vocabulaire n'ont pas leur correspondance en langue des signes. Comment évoquer des mots tels que « *Lévitique, Deutéronome, Nébiim, Kétoubim, Tora, Genèse, Exode* » comme le manuel d'histoire le propose ? En premier lieu, le professeur a utilisé la dactylogogie pour épeler tous les termes sans correspondance gestuelle, puis en expliquer le sens. C'est ici que se situe la plus grande des difficultés. Prenons comme exemple la Tora. Après avoir épelé le mot en alphabet manuel, il convient d'expliquer qu'elle représente « *L'Enseignement, la Loi* », puis que c'est à l'intérieur de cette partie, comprenant cinq des vingt quatre livres qui forment la « *Bible hébraïque* » que se trouve le « Décalogue », les dix commandements inscrits sur les « *Tables de la Loi* ». Si certains mots existent en langue des signes, leur juxtaposition ne correspond plus au sens initial. Tables de la loi, va être traduit par « Table » au sens d'objet courant et « Loi » avec le geste correspondant. Mais si l'on ne s'en tient qu'à cette traduction « table-loi », nous comprenons que l'enfant sourd puisse rester perplexé quant à la signification précise de cet ensemble de mots. Pour éviter tout contresens et intéresser l'enfant sourd à ce cours (c'est aussi vrai pour de nombreux autres cours), il a donc fallu que le professeur reprenne en détail son cours, explique le sens des mots pour que cela prenne effectivement sens dans l'esprit des enfants. Nous pouvons imaginer le temps nécessaire qu'il aura fallu pour ce cours. En outre, pour illustrer son propos le professeur me 'demanda', pour la semaine suivante (cinq minutes avant le début du cours, j'appris qu'il serait absent toute la journée), de projeter à ses élèves le film de Cécil B. De Mille, « *Les Dix Commandements*²¹⁴ ». La durée du film était de 3h40. Le seul support disponible à l'époque était une VHS en version française sans sous-titres. Je disposais de toute la matinée, soit quatre heures, de 8h à midi pour diffuser la vidéo. Comment traduire un tel film sans préparation ? Et cette préparation nécessite quatre à cinq fois la durée effective du film. Et je ne suis pas entièrement convaincu que ce temps puisse suffire pour que cette partie du cours d'histoire soit réellement comprise. Pourquoi ? Parce que cela suppose que les différents concepts et idéologies soient déjà compris et intégrés par l'enseignant, d'un point de vue linguistique uniquement, pour éviter toute erreur d'interprétation et par voie de conséquence tout contresens. Ce qui revient à dire que pour pouvoir enseigner dans une langue spécifique, il faudrait avoir fait des études préalable en linguistique. En effet, comment faire comprendre

souvent proposée se résume à cette phrase : « Que chacun garde sa place ». Mais peut-être que ce type de réponse était assujéti au faible nombre d'élèves en classe, compris entre 6 et 8 jeunes ?

²¹⁴ « *Les Dix Commandements* », film de 1956. Remake de son film muet de 1923.

une parole, une idée, une pensée, un enseignement dans une langue que nous ne connaîtrions, dans sa réelle dimension, que de manière trop succincte et dont les bases les plus élémentaires nous échapperaient ? Dans l'exemple proposé ci-dessus, qu'est-ce que ces adolescents ont pu retenir du cours ? Même si le film se rapproche sensiblement du cours, qu'est-ce qu'ils ont réellement compris de cette première évocation historique ? Comme nous pouvons aisément le supposer, la traduction que j'ai pu proposer je me suis laissé rejoindre et dépasser par le temps. En effet, traduire certains dialogues, en essayant de leur en donner le sens juste, n'est pas aussi simple qu'il n'y paraît. Le temps nécessaire à l'explication est très nettement supérieur à celui de la traduction simultanée. C'est à dire qu'au fur et à mesure que les dialogues progressent, même s'il ne fallait s'en tenir qu'à une traduction « pure et dure », dans le sens littéral du terme, et en dehors de toute forme d'explication de ce qui vient d'être dit, il y a de fortes chances pour que la subtilité et/ou les non-dits, ce fameux « lire entre les lignes » du message oral ne soit mis, involontairement, hors du champ de compréhension. Cela revient à supposer que le type de traduction proposé ne doit être compris uniquement comme étant la traduction exclusive du texte proposé et ce sans aucune autre forme possible d'explication simultanée. J'ai donc traduit uniquement les dialogues du film. Mais dès qu'un des adolescents m'a demandé d'expliquer tel ou tel concept, tel ou tel dialogue, je devais arrêter le film ; et dès que j'étais certain que les dialogues, les paroles étaient bien compris et intégrés, je continuais la traduction. Comme nous pouvons facilement le comprendre, la traduction d'un tel film, comme de tous les autres en réalité, nécessite une préparation très nettement supérieure à celle de la restitution. Traduction qui se doit d'être d'une neutralité bienveillante afin de pouvoir garantir au jeune que l'information telle qu'elle est donnée correspond effectivement à celle qui est proposée dans le film. Comme nous pouvons tout aussi aisément le comprendre, la seule matinée offerte ne pouvait suffire à la compréhension du film. Il a donc fallu tripler le temps de projection et de traduction du film pour espérer que le lien avec le cours soit intégré. Je reste encore perplexe quant à la réussite concrète de l'entreprise, sans doute parce qu'une grande partie du vocabulaire n'a pu être réellement comprise, tout simplement parce que la correspondance gestuelle de certains mots du langage oral n'offrait aucun équivalent significatif. La compréhension se trouvant ainsi altérée, et dans l'obligation de suivre et de tenir en temps et en heure le programme scolaire défini, nous pouvons imaginer sans peine que l'intérêt des adolescents pour cette matière a été quelque peu réduit. Qu'ont-ils réellement compris et retenu de ce cours ? Je ne peux y répondre de

manière « radicale²¹⁵ » mais, à mon sens, cela n'est pas spécifique à la surdité. L'intérêt qu'un enfant ou un adolescent peut avoir pour telle ou telle matière repose sans doute sur la manière dont elle est appréhendée et enseignée. Quoiqu'il en soit, les cinq élèves qui composaient cette classe, m'ont avoués par la suite que non seulement ils n'avaient pas compris grand chose bien qu'ils aient affirmé le contraire à leur professeur, mais surtout que ce film ne les avait pas du tout intéressé, et que de fait l'intérêt pour la leçon s'en était retrouvé diminué d'autant.

Comme nous venons de le voir, notamment en ce qui concerne Cyril, le lien qui existe entre ce qui est dit oralement et ce qui compris et retranscrit par l'enfant sourd ne correspond pas obligatoirement à la réalité. Le visuel ne semble pas suffire non plus. L'obstacle serait alors la langue, si elle n'est pas commune à tous. Cela corrobore ce que Lilian préconise : apprendre d'abord aux sourds la langue dans laquelle ils s'exprimeront tôt ou tard et qui, selon lui, est indéniablement la leur : la langue des signes. Par l'apprentissage précoce de cette langue l'enfant sera plus ouvert au monde qui l'entoure ; il participera plus volontiers aux différents échanges et dialogues qu'il sera amené à rencontrer tout au long de sa scolarité. Toujours selon Lilian, l'enfant pourra donc mieux comprendre et mieux s'exprimer avec les personnes qui utiliseront la même langue que lui, ce qui implique que l'adulte, l'enseignant²¹⁶, apprenne lui aussi la langue des signes et la maîtrise relativement bien pour pouvoir enseigner. Nécessité absolue pour suivre le programme scolaire officiel, c'est sans doute ce qui permettra de réussir l'intégration scolaire en milieu ordinaire et répondra positivement à cette «  galit  des droits et des chances », « pour la réussite de tous les élèves » que préconise le Rapport Thélot que nous avons étudié précédemment. Cela implique la reconnaissance effective du droit à la différence de chacun. En adoptant cette hypothèse, hors de tout

²¹⁵ Même si le film a été diffusé à deux reprises, de manière « chapitr e », c'est à dire divisé en parties égales pour permettre à chaque fois de faire le lien avec le cours proposé.

²¹⁶ Le v eu de Lilian risque de se réaliser assez rapidement. En effet un texte paru au Bulletin Officiel numéro 33, du 4 septembre 2008 (adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs de l'éducation nationale, chargés de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés ; aux professeurs des écoles) mentionne ceci : « *Enseigner la langue des signes française ou en L.S.F. aux élèves concernés dont les familles auront fait le choix du mode de communication bilingue, suppose de réunir plusieurs qualités. D'une part, il convient naturellement de disposer des connaissances générales qui sont celles de tout enseignant. La maîtrise du français écrit, notamment les capacités de lecteur comme celles de rédacteur, doit être irréprochable, comme pour tout enseignant, quelle que soit la discipline enseignée. D'autre part, il faut faire la preuve de compétences pédagogiques générales, attestant la capacité à placer les élèves en situations d'apprentissage constructives et efficaces, à l'instar de tous les enseignants. Enfin, il faut faire la preuve d'une excellente maîtrise de la pratique de la langue des signes française, maîtrise que l'on situera au moins au niveau B2 du référentiel européen des langues.* » L'intégralité de ce texte est proposé en annexe.

programme scolaire et au-delà de toute considération linguistique, politique et de présupposés, existe-t-il une forme de langage, et même un langage à part entière, qui permette d'intégrer effectivement, sans a-priori, cette Différence, celle de la surdité ? Ce langage, que nous pourrions qualifier de protolangage ou de métalangage, pourrait être, malgré le paradoxe qu'il impose face à la surdité, du moins dans la pensée commune, la musique.

Je tenterai d'étudier cette question à travers mon expérience dans ce domaine. Comme je l'ai indiqué en introduction, cette expérience a commencé en 1992.

4. Quand la Musique se joue du Silence.

« je suis né deux fois.

La première fois, je n'ai pas crié.

Et pourtant, tout m'y aurait destiné.

Un père artiste lyrique, une mère pianiste.

J'ai dû être un fœtus heureux, car il m'en est resté, non la passion de la musique, qui s'enseigne et se pratique, mais la musique elle-même, qui se vit. »

Joël CHALUDE²¹⁷

J'ai commencé à relater cette expérience au cours de ma formation de musicothérapeute²¹⁸, puis je l'ai affinée en maîtrise d'ethnologie²¹⁹. Je souhaite donc reprendre ces travaux pour les raisons que je viens de développer. Plusieurs années sont passées mais les idées reçues sont toujours aussi présentes et sont tout autant génératrices de différends, surtout de la part des entendants qui ont, dans certains cas, du mal à accepter qu'un sourd puisse entendre, écouter et faire de la musique. Pourquoi ? Peut-être parce qu'une telle idée renvoie à des fondements conceptuels que l'on souhaite immuables afin de ne pas se remettre en question soi-même ? Cette remise en cause qui impliquerait sans doute un bouleversement des idées et des « méthodes » dans sa propre pratique professionnelle ? Ou alors cela bouleverserait « l'ordre des choses » quant au rapport normal/anormalité ? Mais ce n'est là qu'une supposition. Afin

²¹⁷ In biblio.

²¹⁸ Elle a donné lieu à la publication de mon mémoire sous le titre « *De l'ouïe à l'Audition. Oreille, Musique et Surdité* » parue en 1998 aux Éditions du Non-Verbal, cité en bibliographie.

²¹⁹ Elle aussi parue aux mêmes éditions, en 2006, sous le titre « *La Musique du Silence* », cité en bibliographie.

d'éviter toute interprétation abusive de ma part, c'est autour des témoignages des sourds, concernant leur relation à la musique que va s'articuler cette dernière partie.

Si les sourds ont longtemps considéré que la musique ne pouvait intéresser que les entendants, il est de plus en plus fréquent de rencontrer des sourds musiciens. Souvenons-nous de Lilian et des témoignages d'Amélie et de Coralie. Pour cette dernière, le silence n'existe pas « *On ne peut pas dire que le silence est absolu* » et pour Amélie, lorsqu'elle évoque la musique : « *J'entends bien comme si je n'étais pas sourde.* » Intéressons-nous à ce fameux silence qui fait partie intégrante de la musique.

4.1. « On ne peut pas dire que le silence est absolu. »

Woodstock, Etats-Unis, le 9 août 1952. David Tudor, pianiste, s'avance vers son instrument pour « interpréter » la « *Pièce 4'33''* » de John Cage²²⁰. Il s'agit pour le musicien de ne jouer aucune note durant le laps de temps indiqué. Ce que John Cage a voulu montrer dans cet exercice, c'est que le « silence » n'existe pas réellement puisque l'on entend toujours une multitude de sons ambiants et imprévisibles, ces mêmes sons étant dénués de toute intention musicale. Dans sa « *Théorie de la Musique* », Adolphe-Léopold Danhauser²²¹ nous apprend qu'il existe sept figures de silences (la pause, la demi-pause, le soupir, le demi, le quart, le huitième et le seizième de soupir). La « pause » a la même valeur que la « ronde », c'est à dire qu'elle équivaut à quatre temps (la demi-pause à deux temps et ainsi de suite pour les autres valeurs). Ce qui revient à dire que les différentes figures de silences marquent une durée bien précise, équivalente à n'importe qu'elle autre note « jouée ». La pause représente donc la durée la plus longue du silence. Silence qui devient de fait « audible », d'autant que la fonction des silences est de marquer l'interruption du son afin de permettre la séparation et la différenciation de ceux-ci, tout en mettant en exergue leurs relations. Dans ces temps de silence, aurait donc lieu une multitude d'évènements et de situations sonores. Le silence pourrait même en devenir une qualité, si nous nous référons aux propos du saxophoniste de jazz Éric Barret : « *Le silence est le meilleur signe de l'écoute. Qui sait s'interrompre, sait être attentif aux autres.* » S'il fait référence au jeu musical en groupe, nous ne pouvons que saisir le lien qui est fait à la relation humaine et au système complexe de la communication.

²²⁰ John Cage, compositeur, poète et peintre américain, 1912-1992.

²²¹ Adolphe-Léopold Danhauser, 1835-1896, musicien, pédagogue, théoricien de la musique et compositeur français. Sa « *Théorie de la musique* » parue en 1872, fait toujours autorité.

L'écoute de l'autre est le principe de base de toute communication, de tout échange, de tout dialogue. Moments d'écoute attentive, profonde et moments où le silence prend corps, c'est à dire où tous les événements sonores multiples jusque là inaudibles se font entendre ; le silence s'affirme donc bien comme étant un moment particulièrement sonore. Cette dernière remarque nous renvoie à l'affirmation de Coralie²²² « *On ne peut pas dire que le silence est absolu.* » et je dois la replacer dans son contexte original. Nous évoquons les liens pouvant exister entre musique et surdité, lorsque Coralie me demanda de lui accorder un certain temps de réflexion avant de pouvoir répondre. C'est ainsi que quelques jours plus tard, nous nous rencontrions à nouveau et Coralie m'offrit son témoignage écrit, présenté ici dans son intégralité :

« Je vais essayer de répondre à ton questionnement sur la relation entre la musique et la surdité.

La première chose est quand j'écoute la musique, j'entends les sons plus ou moins fort grâce à mes appareils auditifs. Je sens plus les sons forts comme le rythme de la batterie.

Mais sans mes appareils auditifs, c'est le silence total. Aucun son ne vient. Attention on ne peut pas dire que le silence est absolu car dans mes oreilles (peut être dans ma tête) j'entends des petits bruits aigus comme un sifflement ... Il m'arrive dans les nuits d'entendre des bruits qui, parfois, me réveillent brutalement. Ce sont souvent des voix que j'ai déjà entendu dans la journée même ou autre moment, ou encore des bruits de choc, de quelque chose de fort que je n'arrive pas toujours à savoir l'origine.

Est-ce qu'on peut dire qu'on reproduit ces sons, voix à un autre moment dans le calme. Je pense qu'il y a des répétitions : quelque chose qui revient souvent dans notre tête.

Quand j'essaye d'écouter la musique (sans appareils) je sens par les pieds les VIBRATIONS. Cela tape à travers le corps, je sens le rythme assez fort par les battements. Et j'essaye d'imaginer ce que cela pourrait être comme musique.

Par contre tout ce qui est classique, je ressens rien c'est trop doux si l'on peut dire.

Aussi je mets mes mains sur les baffles, je ressens un peu l'ensemble de la musique, c'est impressionnant, car ton corps réagit aux rythmes c'est à dire je peux avoir une réaction de « la chair de poule » ou de quelque chose de fort qui exprime de la joie, ou du mal à l'aise. Je pense que les sentiments jouent à travers le corps en écoutant la musique. Même si l'on a jamais entendu réellement comme les entendants. Exemple : un soir, avec un groupe de

²²² Coralie est sourde profonde de naissance.

jeunes sourds, nous sommes allés en boîte. Ils se mettaient tous près des baffles pour mieux « entendre » la musique. J'étais surprise car c'était trop fort pour moi (avec les appareils). Ils m'ont conseillé d'éteindre. Alors là, avec ou sans, il y a une petite différence je n'entendais plus la voix du chanteur mais uniquement la musique. Sans les appareils j'avais l'impression de vivre un autre monde. J'étais bizarre car la musique entraînait dans mon corps, ça vibrait partout. C'était impressionnant, au début j'étais mal à l'aise après je me suis habituée. Je pense comme tout le monde, à la sortie, on entend encore la musique dans la tête, même au lit.

Cet exemple montre qu'on peut écouter la musique par le corps et non par les oreilles. Comme si le corps est l'oreille.

On s'exprime par le corps pour montrer qu'on « entend » qu'on peut danser.

Il me semble que c'est difficile de dire que les sons qu'on reproduit sont identiques.

Car chez les personnes sourdes (profondes dernier degré), sentent-ils les mêmes sons qu'une personne qui a déjà entendu (un peu) ?

Peut être que chacun entend à sa façon les bruits, les sons. Ce qui veut dire moi par exemple, je reçois les informations à un certain niveau mais une personne de même surdité va t-elle entendre la même chose que moi ? »

Dans ce témoignage, nous pouvons constater l'importance des prothèses auditives. Elles permettent non seulement d'entendre mais en plus de mieux discerner l'origine du son. Ici nous sommes informés qu'il s'agit principalement de la batterie et des rythmes qu'elle propose. Ce qui est logique puisque la batterie est l'instrument spécifique du rythme, c'est elle qui donne le tempo. Après cette association et dans un jeu d'oppositions, Coralie nous dit que sans les prothèses « *c'est le silence total. Aucun son ne vient.* » Immédiatement, elle nous met en garde « *Attention on ne peut pas dire que le silence est absolu car dans mes oreilles (peut être dans ma tête) j'entends des petits bruits aigus comme des sifflements...* » Cette situation semble être paradoxale (d'une part nous avons « *le silence total* » et d'autre part « *on ne peut pas dire que le silence est absolu.* ») Pourtant je pense qu'elle est loin de l'être. Si nous écoutons de la musique au casque stéréophonique, à un volume assez élevé, ou si pendant un certain temps nous nous trouvons près d'une source sonore puissante, lorsque la musique s'arrêtera, nous aurons la sensation, pendant un certain laps de temps, de ne plus rien entendre, si ce n'est une sorte de bourdonnement, de sifflement. Ce qui est à retenir c'est que Coralie nous dit que le silence absolu ne peut exister réellement : « *Il m'arrive dans les nuits d'entendre des bruits qui, parfois, me réveillent brutalement.* » Lors des périodes de repos le

son continue son action. Il se présente « sans crier gare ». Il s'impose au cerveau jusqu'à provoquer le réveil, brutalement.

Mais que peuvent bien être ces sons ? « *Ce sont souvent des voix que j'ai déjà entendu dans la journée même ou autre moment, ou encore des bruits de choc, de quelque chose de fort que je n'arrive pas toujours à savoir l'origine.* » Nous pouvons dissocier trois types de sons :

1. des *Voix* déjà entendues dans la journée.
2. des *Bruits de choc*.
3. *Quelque chose de fort, d'origine inconnue*.

Bien que les deuxième et troisième types de sons soient assez proches, il faut, me semble-t-il, les séparer. Les bruits de choc sont identifiés : quelque chose a percuté quelque chose d'autre. Deux éléments se sont rencontrés, leur intensité, plus ou moins élevée, a provoqué le réveil. Un bruit beaucoup plus violent dont l'origine n'est pas connue, dont la source n'est pas identifiée, a lui aussi provoqué le réveil, mais son intensité était plus élevée que celle des bruits de choc. Ceci permet de montrer que Coralie fait une distinction entre différents types de bruits. Certes nous pourrions supposer que les bruits de choc et quelque chose de fort aient la même origine sonore mais dans son écrit Coralie utilise la virgule pour les dissocier. Ce qui est à mettre en exergue, c'est qu'elle différencie les bruits divers de la voix et les voix déjà entendues, ce qui donnerait à croire qu'il y a une sorte de hiérarchisation de l'univers du sonore. Les bruits paraissent plus difficiles à définir, tandis que la voix se détache de cet univers de sons. Le son qui procure des sensations émotives agréables ou désagréables va induire la notion de bruit. On a longtemps cru que le son était un phénomène périodique et que le bruit était un phénomène non périodique. Cette théorie a sensiblement évolué car si le son est bien un phénomène périodique, le bruit est un son ou un ensemble de sons, provoquant chez l'individu un effet le plus souvent indésirable, pouvant même prendre un aspect insupportable, allant parfois jusqu'à provoquer, à une certaine dose, un état de trouble intense, voire un état pathologique chez la personne.

Attardons-nous quelques instants sur ce phénomène particulier qu'est le bruit. Le bruit, complexe sonore inharmonieux, a des effets sur l'oreille interne, le cerveau et l'organisme tout entier. Sa définition est la suivante : « *Physiquement, c'est une perturbation de la pression sonore formée d'oscillations aléatoires dont la composition spectrale est continue. La plupart des bruits naturels comportent à la fois des oscillations de fréquence plus ou moins fixes (en rapport quelconque) et des fluctuations à large bande fréquentielle. Subjectivement, un bruit est une manifestation sonore non désirée, par rapport à un état*

*souhaité ou pour la perception d'un signal (parole, musique).*²²³ » Les bruits ne peuvent être quantifiés tant ils sont infinis. Dans le domaine de la recherche musicale, en 1922, Edgar Varèse a essayé de donner une dimension musicale au bruit et a donné naissance à une œuvre intitulée « Hyperprism ». Il ne fut pas le seul à utiliser le bruit dans le domaine de la recherche musicale, mais il serait plus juste de parler de sons bruités, l'imaginaire humain essayant sans cesse de repousser ses propres limites. Bien que cataloguées par le terme générique de musique concrète, contemporaine, ou je ne sais quel autre attribut, c'est bien comme des recherches que ces musiques doivent être comprises, ce qui n'interdit nullement d'y associer la notion de plaisir auditif. Il s'agit là d'un aspect esthétique que chacun d'entre nous délimite en fonction de critères variés, spécifiques à notre propre éducation et en fonction de notre propre histoire.

En reprenant le témoignage de Coralie, je vais plutôt m'intéresser au côté subjectif du bruit. Il s'agit donc de cette aptitude à capter un son, l'analyser et le transmettre au cerveau, ce qui provoquera une réaction tant sur le plan physique qu'émotionnel. Cela représentera donc l'une des composantes essentielles du comportement humain en général. Nous emmagasinons tout un ensemble de sons au cours d'une journée. Parfois décryptés comme bruits, ils nous agacent et provoquent diverses réactions que l'on peut « maîtriser » sur le moment, mais dès que le calme revient, se peut-il que ces sons reviennent à notre mémoire ? C'est la question que pose Coralie : « *Est-ce que l'on peut dire qu'on reproduit les sons, voix à un autre moment dans le calme ?* » Elle nous affirme « *qu'il y a des répétitions : quelque chose qui revient souvent dans notre tête.* » Ceci corrobore l'avertissement qu'elle donne au début de son témoignage : « *Attention on ne peut pas dire que le silence est absolu...* » Dans ce « monde du silence » il semblerait que cet élément sonore agisse dans un ensemble complexe de décryptage, identique dans sa complexité à celui du « monde des entendants ». Le silence ne peut donc plus être assimilé au vide, à ce « il n'y a rien ! », à ce stigmate de la surdité sans espoir de changement. Peut-être est-ce parce que la musique représente un tabou pour les sourds et qu'ils sont persuadés qu'ils n'arriveront jamais à faire de la musique, mais peut-être est-ce aussi parce que la bonne conscience « entendante » ne leur a jamais donné la possibilité d'accéder à ce monde du sonore, à ce monde musical. « *Quand j'essaye d'écouter la musique (sans appareils) je sens par les pieds les VIBRATIONS. Cela tape à travers le corps, je sens le rythme assez fort par les battements ; et j'essaye d'imaginer ce que cela pourrait être comme musique.* » Le corps tout entier devient « l'organe » de l'audition et de la pensée. Par les

²²³ Claude Fatus : « *Vocabulaire des nouvelles technologies musicales* », Paris, éditions Minerve, collection Musique ouverte, 1994.

vibrations qui le parcourent, il se substitue à l'oreille et provoque chez Coralie cet accès à l'imaginaire et à une certaine culture musicale (quelle pourrait être cette musique ?). Il est de notoriété publique que les sourds n'ont pas de culture musicale. Eux-mêmes en sont persuadés et, lors de mes différents entretiens avec des personnes sourdes sur ce thème, toutes m'ont dit : « nous n'avons pas de culture musicale », pourtant beaucoup d'entre elles me parlaient de styles de musique différents. Mais, en fait n'est-ce pas là l'effet de présupposés induits par la seule volonté des « entendants » : puisqu'ils n'entendent rien et certainement pas la musique, les sourds ne peuvent avoir de culture musicale, ni de connaissance précise dans ce domaine. (En admettant qu'ils n'aient pu bénéficier d'une éducation musicale, tant théorique que pratique, on peut admettre qu'il y ait manque de « culture » musicale). Mais les sourds ont été les victimes de trop nombreux interdits, sans autre justificatif que les présupposés liés à leurs facultés intellectuelles, entre autres²²⁴. La reconnaissance et l'intégration de la personne sourde par et dans la société a été particulièrement longue et difficile²²⁵. Rejetés par la société, les sourds n'ont pu s'exprimer sur leurs ressentis. Fort heureusement, les mentalités sont en train de changer et l'on commence à admettre que ces « enfants du silence », ne vivent pas dans un vide absolu, loin de tout son, de toute musique. Coralie en essayant d'imaginer quelle pourrait être la musique qu'elle entend, exprime le fait qu'elle ne ressent rien pour la musique classique parce qu'elle « *est trop douce* ». Cette notion de douceur indique qu'il s'agit bien d'une impression interne, impression que nombre de personnes qui entendent parfaitement ressentent elles aussi. Tout le monde n'aime pas le même style de musique et n'éprouve pas obligatoirement les mêmes sensations à l'écoute de telle ou telle pièce musicale. Il convient donc de discerner ce qui est de l'ordre du goût de ce qui relève de l'audition. Lorsque que Coralie pose ses mains sur les baffles elle « *ressen[t] un peu l'ensemble de la musique* » et cela est « *impressionnant, car ton corps réagit aux rythmes* ». Cette réaction dépasse le niveau rythmique proprement dit puisqu'elle provoque « *la chair de poule, ou quelque chose de fort qui exprime de la joie, ou de mal à l'aise.* » Nous sommes ici dans ce que nous pourrions considérer être les trois phases spécifiques du domaine de la compréhension du son :

1. un ressenti d'ensemble.

²²⁴ Les termes de « surdité », de « cécité » ou de « claudication » ont été très longtemps déniés par la société. On préférerait employer le terme d'« idiot du village », du moins pour la surdité, car paradoxalement, elle ne représentait pas un handicap. Bien au contraire, le sourd était une entité, c'était un des personnages clefs du village qui, par sa nature même, avait une fonction sociale. Certes il était très souvent sujet à plaisanteries de la part des autres habitants, mais il était très respecté et d'aucun ne se serait amusé à pousser la plaisanterie un peu trop loin.

²²⁵ Cf. l'histoire des sourds en annexe.

2. une réaction physique.

3. une réaction émotionnelle.

C'est comme si la musique envahissait peu à peu le corps puis l'esprit, jusqu'à provoquer des sensations perceptibles tant intérieurement qu'extérieurement. La musique serait donc un élément non négligeable du ressenti et du vécu émotionnel. Ne sommes-nous pas dans cette situation dans une réelle attitude d'écoute ?

« *Je pense que les sentiments jouent à travers le corps en écoutant la musique* ». Cette phrase met en évidence cette relation qui existe entre l'écoute, la musique, le corps et les sentiments. Ce qui ressort d'une manière assez forte, c'est l'emploi de certains mots, de certaines phrases : « *les sentiments jouent à travers le corps* », ce qui contredit l'idée que l'homme joue avec les sentiments, avec ses sentiments. Ici c'est la musique qui est responsable de cette situation mais tout passe par l'écoute : « *les sentiments jouent à travers le corps en écoutant la musique* ». Cette affirmation n'est soumise à aucune condition : « *même si l'on a jamais entendu réellement comme les entendants.* » En fait cela revient à dire que la musique induit un « quelque chose » qui non seulement serait de l'ordre de l'écoute, mais également de l'ordre de la compréhension de l'événement sonore, et ce, malgré le fait de n'avoir « *jamais entendu réellement comme les entendants* ». Cette dernière affirmation mérite réflexion, parce qu'elle suppose soit que l'on sait comment les entendants entendent, soit qu'on se l'imagine ou encore que l'on a déjà entendu et que l'on sait ce que c'est qu'entendre *stricto sensu*. Si l'on adopte le principe que l'on a déjà entendu, on peut affirmer avoir une bonne connaissance de ce qu'est l'audition et ce jugement comparatif prend une valeur de référence. Mais l'on adopte le principe inverse, c'est à dire que l'on n'a jamais entendu, de fait on laisse libre cours à l'imagination, à l'imaginaire. Cette proposition est très importante parce qu'elle met en évidence deux axes essentiels de cette réflexion. En premier lieu l'imaginaire, c'est l'accès à la représentation mentale, mais aussi physique, de ce que pourrait être dans l'absolu l'élément sonore, le son, bref l'audition. En second lieu il s'agit du fait que le son, l'ensemble des sons, « passe malgré tout » et qu'il laisse une marque spécifique tel un stigmate, qui va bien au-delà de la simple vibration et notifie bien ce qui relève fondamentalement de l'ordre de l'audition « pure ». Coralie nous donne en exemple une sortie qu'elle a effectuée avec des copains dans une boîte de nuit. Tous sont sourds et doivent se mettre « *tout près des baffles pour mieux entendre la musique* ». Elle était surprise parce que « *c'était trop fort* ». Sur les conseils de ses amis elle a éteint ses appareils. Dès ce moment, Coralie fait une distinction très importante : elle n'entendait plus « *la voix du chanteur, mais uniquement la musique* ». Nous pouvons considérer cette « réaction » comme étant logique en ce sens que la bande

passante que couvre le son musical s'étale de 16 à 20 000 Hz. C'est à dire d'un grave très « profond » à un aigu intense, tandis que la parole couvre au mieux de 100 à 4 000 Hz. Alors si le son couvre une bande passante plus importante que la voix et que la bande passante de la voix est incluse dans celle du son, il paraît quelque peu illogique que l'on ne puisse l'entendre. Ce phénomène est sans doute lié au fait que lorsque que nous évoquons cette bande passante, il s'agit d'une situation globale, c'est à dire d'un ensemble de fréquences qui interviennent à un moment donné, dans une situation donnée. Couvrant un espace plus important que celui de la voix, le son musical se fait mieux entendre dans sa globalité. La voix couvrant un champ plus restreint est plus difficile à discerner, mais n'est pas pour autant exclue de l'audition. Elle se fait certes entendre, mais surtout comprendre, parce que nous lui donnons une valeur spécifique qui est celle de la digitalisation « directe » du message. Nous informons autrui, dans un langage codé et connu de tous ceux qui possèdent ce code, de notre message. Toutefois l'intensité de la parole est-elle moins importante ? En ce qui concerne l'enregistrement d'un disque compact ou autre, l'ensemble musique et paroles est enregistré dans un même équilibre sonore pour le bien être auditif de tout un chacun. Coralie nous dit qu'elle n'entend plus les paroles, peut-être les entend t-elle encore, et les analyse-t-elle comme faisant partie intégrale du son musical. La voix chantée diffère de la voix parlée puisqu'elle met en œuvre un schéma prosodique différent. Ainsi s'offre au chanteur la possibilité de moduler sa voix dans différentes hauteurs, dans différents registres musicaux, le tout en fonction de l'ensemble musical harmonique, mais aussi en fonction du « message » qu'il veut faire passer. Quoiqu'il en soit, Coralie n'entendait plus la voix, mais seulement la musique. Cette musique qui la transportait ailleurs. Cette musique qui s'immisçait au plus profond d'elle-même. Cette musique qui « *résonnait partout* ». Coralie était « *dans un autre monde* », la musique « *entrait dans son corps, ça vibrait partout.* » Ce témoignage vient, en quelque sorte *a contrario* de ce que relate E. de Martino²²⁶ : « *les vrais sourds ne dansent pas, mais seulement les durs d'oreille ; en effet, jamais, depuis leur naissance, les sourds n'ont entendu de musique et par conséquent ne peuvent en recevoir une stimulation A propos de durs d'oreille, nous en avons vu un qui, mordu par la tarentule, se tenait toujours tout près des instruments de musique en tendant l'oreille, et il ne pouvait danser et se déchaîner qu'en s'écartant d'eux le moins possible* ». De ce rapport, trois points importants se dégagent :

1. La distinction faite entre « vrais sourds » et « durs d'oreille ».
2. Le fait de ne jamais avoir entendu de musique empêche d'en recevoir toute « stimulation ».

²²⁶ De Martino, Ernesto : « *La Terre du remords* », Le Plessis-Robinson, Institut Synthélabo, Les empêcheurs de penser en rond, 1999.

3. L'obligation de se tenir tout près de chaque source sonore pour pouvoir en ressentir les effets.

L'enquête menée par Ernesto de Martino et son équipe s'inscrit dans le cadre des recherches sur le tarentisme, ou tarentulisme. Dans cette perspective, nous sommes plus près des effets de la musique sur le comportement humain, effets à visée thérapeutique.

J'ai écrit plus haut que le témoignage de De Martino venait *a contrario* de celui de Coralie parce qu'en effet, outre la distinction entre « vrais sourds » qui correspondrait aujourd'hui à « sourds sévères », et « durs d'oreille » correspondant à « malentendants », De Martino accrédite la thèse qui soutient que le fait de ne jamais avoir entendu de musique empêche d'en recevoir toute stimulation. Or trois de mes témoins nous affirment le contraire, Amélie : « *Sur tout bien entendre comme si elle n'était pas sourde* » ; Julie « *La musique douce me calme...je sens les rythmes, les vibrations et aussi j'entends* » ; et Coralie : « *je n'entendais plus la voix du chanteur mais uniquement la musique* ». C'est me semble-t-il sur ce dernier point qu'il y a une contradiction puisque Coralie dit qu'en fait les « vrais sourds » se tiennent près des baffles pour entendre la musique, mais qu'ils sont obligés d'éteindre leurs appareils parce que sinon la musique serait trop forte.

Les sons musicaux sont les plus difficiles à décoder pour le cerveau, alors que le bruit est plus facile. Ceci corrobore bien le fait qu'une musique trop amplifiée, trop forte, est analysée par notre cerveau comme étant confuse, plus proche du bruit que de la musique elle-même. Et cette même musique trop forte procure une sensation de mal être ou de mal physique. Evelyn Glennie²²⁷, lorsqu'elle joue en grand orchestre, enlève ses appareils parce qu'ils amplifient trop le son.

Ramenée à un niveau d'écoute plus confortable la musique procure d'autres sensations : Julie est sensible à la musique douce qui l'amène vers un état de calme, la musique « *transporte* » Coralie dans « *un autre monde* ». Nous sommes ici aux portes de la musicothérapie, dans le sens de ce que fait ressentir le son musical, de ce qu'il évoque en nous et de ce qu'il fait ressurgir. La musique s'infiltrant dans le corps provoque une sensation à la fois « *bizarre* » et « *impressionnante* » chez Coralie, sensation à laquelle elle s'habitue, mais la musique n'arrête pas là son effet : « *...à la sortie, on entend encore la musique dans la tête, même au lit* ». Cet exemple montre que la musique ne laisse pas insensible une personne atteinte de surdité et qu'elle provoque bien une stimulation, même si on n'en a jamais entendu auparavant. Cet exemple montre aussi que la musique n'est pas sélective, en ce sens qu'elle intervient de la

²²⁷ Evelyn Glennie est devenue sourde à l'âge de huit ans. Elle est musicienne professionnelle et joue des percussions dans des orchestres dépassant les cent musiciens.

même manière pour tout le monde, c'est ce que pense Coralie. Et c'est sans doute ici un des points les plus importants de son témoignage. Effectivement, elle « *pense comme tout le monde, ...* ». Comme tout le monde, c'est bien sûr comme les entendants. Si les entendants présupposent que les sourds ne peuvent entendre la musique, les sourds présupposent qu'ils n'arriveront jamais à ressentir la musique, à l'entendre et même qu'ils n'arriveront jamais à en faire. Je le tiens de beaucoup de sourds avec lesquels j'ai discuté. La musique est considérée par le sourd comme un tabou. Toutefois cette réaction ne peut plus nous surprendre lorsque nous connaissons l'histoire des sourds. Mais si la plupart des sourds pensent encore que le monde de la musique leur est inaccessible, nombre d'entre eux s'éloignent de cette pensée. Même si certains n'ont pas de culture musicale évidente, ceci n'est pas un obstacle à l'écoute et c'est sans doute mieux ainsi car à trop intellectualiser la musique, on finit par en oublier son essence même, sa fonction première qui est celle de pouvoir communiquer. Beaucoup de personnes sourdes qui pratiquent la musique le disent : « jouer de la musique à plusieurs c'est communiquer ». Le fait de pouvoir ressentir les rythmes, les vibrations, met en scène le corps. Coralie le justifie par son vécu lors de sa sortie en boîte : « *Cet exemple montre qu'on peut écouter la musique par le corps et non par les oreilles. C'est une autre façon d'écouter. Comme si le corps est l'oreille.* » Mais en fait le corps prend la fonction d'intermédiaire entre le monde du silence et le monde des sons : « *On s'exprime par le corps pour montrer qu'on entend, qu'on peut danser.* ». Il s'agit en quelque sorte de montrer que socialement le sourd n'est pas aussi exclu de l'univers des sons que le prétend la rumeur, que le lui impose le stigmate de la surdité, de cette oreille « cassée ». Il serait toutefois quelque peu exagéré de prétendre que les sourds entendent aussi bien que les personnes qui n'ont pas de problèmes d'audition et de nier une évidence. Coralie confirme bien le fait que si une personne sourde peut entendre la musique, elle ne peut affirmer la recevoir de manière identique à un entendant. Même si Coralie a montré qu'un « vrai sourd » peut percevoir et entendre la musique et, qui plus est, qu'il peut danser sur la musique qu'il entend, elle montre bien par son questionnement que le ressenti sonore, l'écoute des sons, est spécifique à chaque personne.

Quels que soient les moyens utilisés pour exprimer sa propre perception de l'univers du sonore, de ce monde des sons, monde dans lequel se produit la musique, la personne sourde ne peut pas en être tenue à l'écart sur de simples suppositions et ce même si la « logique pure et dure » (être sourd, c'est ne pas entendre, c'est logique) a essayé de lui ôter toute possibilité d'écouter et d'entendre. Il faut tenir compte du discours vrai, spontané et réfléchi de ces « *témoins avertis* » que sont les sourds.

Julie est sourde profonde, son rapport à la musique est particulier, comme nous le verrons dans son témoignage.

4.2. « La Musique, c'est une Habitude. »

De même que Coralie, Julie a voulu prendre un temps de réflexion avant de répondre à la même question. Le temps nécessaire a été de deux heures. Elle m'a offert sa réponse sous forme d'écrit, là aussi de manière identique à Coralie.

Julie met aussi en avant le gain incontestable apporté par ses contours quant à l'audition.

« Je pense quoi de la musique ? Quand je n'ai pas de contours, je sens les vibrations. Quand il y a les contours, j'entends. J'aime toute la musique, c'est une habitude. La musique douce me calme. Aussi, j'aime beaucoup danser car moi je sens les rythmes, les vibrations et aussi j'entends. »

Il est donc maintenant perceptible que les contours auditifs permettent d'entendre la musique, c'est ce qu'affirme Julie. Sans ses prothèses, elle ne perçoit que des vibrations. Cela étant posé, ce qui me semble important dans son discours c'est qu'elle nous informe qu'elle aime toute la musique et que la musique douce provoque chez elle un certain apaisement. Enfin elle y associe la danse parce qu'elle « *sen[t] les rythmes, les vibrations et [elle] enten[d]* ».

Nous pouvons constater que le verbe « entendre » est employé deux fois tout comme les mots « contours », « vibrations » ; « musique » est employé trois fois, dans un texte assez court. Entendre, contours et musique relèvent du domaine de l'audition directe, tandis que vibrations relève du sensitif. Cela nous donne une indication du rapport qu'entretiennent la surdité profonde et l'art des muses. Il est tout aussi important de noter qu'elle emploie deux fois le verbe « aimer » d'une part et d'autre part, et qu'elle qualifie une musique en lui attribuant un effet : « *la musique douce me calme* ». La musique produit donc un certain effet : l'apaisement. Cela a déjà été remarqué et avalisé, tant par les autorités médicales que par des témoignages. Platon pensait que la musique était capable de « *rétablir l'harmonie de l'âme perturbée par le corps* ». Florimond Hervé²²⁸, en 1841, avait noté les effets apaisants que la musique exerçait sur les aliénés²²⁹ quand il leur jouait de l'harmonium dès que certains amorçaient une invective. Entre 1919 et 1939, de nombreuses recherches ont démontré les « effets heureux » que pouvait avoir la musique sur les alcooliques, les toxicomanes et dans la préparation de soins chirurgicaux. En 1960, des chercheurs démontrèrent que des musiques

²²⁸ HERVÉ, Florimond, 1825-1892, musicien, organiste à l'hôpital Bicêtre.

²²⁹ Il faut noter que cela se vérifie aussi sur d'autres personnes qui ne sont pas reconnues comme « aliénées ».

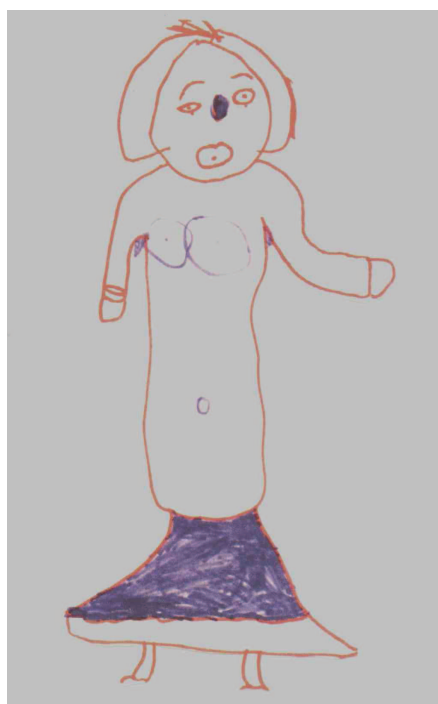
judicieusement choisies en fonction de chaque cas particulier pouvaient permettre d'explorer l'univers affectif et émotionnel d'un individu. Ce qui est nouveau c'est que, pour la première fois à ma connaissance, c'est une personne sourde qui le dit. Son amour pour la musique repose sur une habitude. Cette habitude représente sans doute le lien avec la réalité, avec le monde dans lequel Julie agit, avec le monde dans lequel elle « évolue ». La musique représente pour elle un élément important de son désir d'aller vers l'autre, de son désir d'être reconnue et ce malgré ce « stigmaté » tant physiologique que social qu'est, en tous cas pour Julie, la surdité. Elle manifeste aussi son adhésion à la société « entendante » par son amour de la danse qui met en avant le corps, son corps, qu'elle ressent comme meurtri. La musique tient une place des plus importantes dans sa vie. Julie fait de la musique et la fait écouter aussi bien à ses amis qu'à sa famille. Elle a toujours sur elle une cassette regroupant tous ses enregistrements tant vocaux que musicaux. Que peut cacher cet attachement à la musique ? Je serais tenté de répondre par : « l'histoire d'une vie » ou peut être « l'histoire d'une mal vie ». Avoir mal à la vie, c'est terrible, ce sont des mots lourds de signification. Julie le dit, l'écrit, la musique douce la calme. Elle vit dans un état d'énerverment quasi constant. Sa propre histoire est vécue comme une blessure ne pouvant cicatriser. Pire encore, cette blessure n'en finit pas de s'agrandir. Si l'on reprend ce qu'elle dit « *J'aime toute la musique, c'est une habitude* », tout de suite après, elle ajoute « *la musique douce me calme* » ; ne faut-il pas comprendre que son équilibre psychologique est lié à ce monde musical, aussi paradoxal que cela puisse paraître, elle, « enfant du silence » ? Elle à qui toute présupposition interdit le droit à l'audition, le droit d'entendre ? Elle à qui la rumeur publique ne donne pas ce droit d'entendre ? La dernière phrase de Julie nous apprend qu'en fait elle entend aussi la musique de danse. Au regard des travaux de J.L. Austin, nous pouvons considérer qu'il s'agit d'une « énonciation performative », et qu'elle « *ne dit pas, ou ne se limite pas à dire quelque chose, mais qu'elle fait quelque chose*²³⁰... » et que ce qu'elle fait, et que c'est par cette conjonction danse / musique / rythmes / vibrations, et par ce complexe son / être humain / son, que l'audition se fait réellement. Cela ne résulte pas d'hypothèses étranges, mais d'un témoignage, du témoignage « probe et averti²³¹ » de Julie. Elle vit la musique comme étant une partie de sa propre histoire, une partie « physique » d'elle-même. La musique lui permet de pouvoir s'exprimer, de pouvoir dire. Dire ce mal-être, dire cette blessure qui afflige son corps, qui stigmatise intérieurement, aujourd'hui jusqu'à l'esprit. La musique marque l'empreinte de sa vie.

²³⁰ J.L. Austin : « *Quand dire, c'est faire* » Paris, Seuil, coll. Points, édition de 1991.

²³¹ Cf. J. N. Cru

Alors qu'elle n'était âgée que de six ans, je fis écouter à Julie un morceau de musique, puis je lui demandai de se dessiner d'une couleur sur une feuille, puis d'une autre couleur de colorier là où elle avait ressenti la musique. Ce qui apparaît sur le dessin présenté ci-dessous, c'est le repérage de la féminité : le bas ventre, la poitrine, les aisselles et le nez (en langue des signes le poing fermé qui touche le nez signifie : sexuel) et ensuite le cordon ombilical. En fait, dès son plus jeune âge, Julie signifie cette blessure profonde de sa propre image, de sa propre identité. « Qui suis-je ? D'où viens-je ? Pourquoi suis-je comme cela ? Alors dit-elle qu'elle entend par pur « esprit de contradiction » ? Ou comme par « revanche » sur cette société qui l'a repérée et l'a définie comme sourde, comme « différente » ? Je ne le pense pas car, si tel était le cas, cela reviendrait à mettre en cause son témoignage et aucune raison ne m'y autorise.

Par ce dessin, Julie exprime donc l'image qu'elle a d'elle même. De fait, il devient témoignage lorsque les mots ou les gestes manquent. C'est pour cette raison que je le présente ci-dessous.



Malgré une importante palette de couleurs disponibles, Julie a opté pour une opposition franche entre rouge et bleu, entre couleur chaude et couleur froide. Je n'approfondirais pas ce type d'analyse car elle nous amènerait hors du champ d'investigation proposé. Je ne peux toutefois ignorer l'importance des renseignements que nous apporte ce dessin concernant ce

que cette jeune fille nous dit d'elle-même et que j'ai déjà évoqué. Il s'agit de ce sentiment d'incomplétude de son corps, mais aussi d'une sensation de dysmorphie, de dysharmonie. Le monde du sonore, le monde de la musique, induisent des réactions provoquant la « parole ». La lecture de ce dessin peut être associée à la lecture d'une partition, avec ses temps forts et ses temps faibles, sa hauteur, sa tonalité et ses accents. Quand l'acte de parole, tel que nous entendants nous le concevons, vient à manquer, la graphie peut être considérée comme un substitut. L'est-elle réellement ? Je ne pourrais l'affirmer. Comme d'ailleurs l'ensemble de cette recherche relève de constatations, de discussions, d'échanges.

Gens de la parole, gens du geste, les uns sont sensés entendre, les autres sont supposés hermétiques aux sons. Pourtant les uns comme les autres nous disent ce qu'ils ressentent, ce qu'ils entendent.

Nous pouvons émettre l'hypothèse que le dessin a une valeur « digitale », tout comme la parole. C'est pourquoi je propose deux autres dessins très symptomatiques de cette supposition. Ils ont tous deux été réalisés par deux jeunes sourds différents, Sandra et Lucien.

4.3. Dessins à desseins.

Partons du postulat suivant, le dessin représente un mode de communication non-verbal. En ce sens, ce qui est indiqué par cette transcription graphique, fait obligatoirement appel à une analyse sujette à interprétations. En tant que telle, elle ne peut être considérée comme relevant d'une vérité absolue. Ce qu'elle propose donc ce sont des éléments qui permettent une meilleure lecture, une meilleure compréhension du message ainsi codé. A chaque fois que j'ai utilisé cette méthode, j'ai systématiquement demandé à l'enfant qu'il mette en gestes ou en mots ce qu'il avait envie de dire de sa production, ce qu'il avait voulu exprimer dans son dessin. En outre, je me suis toujours abstenu de toute interprétation « sauvage », je préfèrai laisser le travail d'analyse à des spécialistes formés à cela, comme les psychologues. En tout état de cause, je propose donc de considérer que si le dessin est un mode de communication non-verbal, il n'en demeure pas moins être un mode de communication qui, comme le silence, en « dit long ». De fait, le dessin devient un mode d'expression très parlant qui nous informe du ressenti profond de l'enfant vis à vis de la musique et, au-delà, du comment il perçoit le monde qui l'entoure et du comment il se perçoit lui-même.

4.3.1. « Fluctuant, ondulant et vibrant. »

Le dessin de Sandra, alors âgée de treize ans, a été fait lors de l'écoute d'un morceau de musique. Le morceau de musique proposé en écoute incluait sons de la nature et chants de baleines avec accompagnement musical. Après quelque secondes d'écoute, elle se mit à dessiner.

La lecture de son dessin se fait d'une manière très particulière, sur quatre lignes. Chaque figure représente un son bien précis, tant dans sa hauteur, dans son intensité que dans sa durée. Les termes qualificatifs que Sandra va utiliser sont à comprendre comme suit : « *fort* » fait souvent référence à la notion de douleur. « *Fluctuant* » fait appel à une brève incursion dans la douleur. « *Ondulant* » est quant à lui sans rapport avec la douleur. Enfin « *Vibrant* » correspond à une situation d'amusement. Lorsqu'elle ressentait certaines vibrations, cela la faisait beaucoup rire, et elle disait parfois « ça chatouille ».

Ce que Sandra a entendu représente vingt six événements différents composant le morceau. Celui-ci commence par un aigu fort (1), puis se poursuit par un aigu fluctuant (2) marqué par un arrêt, un grave et un grave fluctuant (3 et 4), des ondes fortes (5), un son ondulant (6), un aigu (7) et un grave (8). Ceci forme la première ligne.

En seconde ligne le morceau se poursuit par : un grave et aigu (9), un ondulant long (10), un grave long et un grave fort (11), des ondes (12), un ondulant grave fort (13).

La troisième ligne est très particulière et suit une courbe non moins particulière. Elle commence par des ondulations (14) et continue par un grave (15), un autre grave (16), rien (17), un vibrant fort (18) et un ondulant (19).

Enfin la quatrième ligne souligne un « arrêt, j'entends plus rien » (20), suivi par un grave (21), un aigu ondulant (22), un « vibrant un peu » (23), puis apparaît la mélodie (24), des ondes entendues fort (25) et elle se termine par un ondulant vibrant fort (26) qui marquera la fin du morceau.



Sandra a ressenti ce moment musical comme un ensemble de hauteurs et d'intensités différentes. La première impression ressentie à l'écoute est un aigu fort. L'écoute se termine par un ondulant vibrant fort. Mais par la représentation graphique du morceau, Sandra nous dit que les sons se mélangeaient bien que le dessin soit assez clair et aéré. Outre la hauteur et l'intensité, c'est la première fois que Sandra utilise un vocabulaire spécifique : ondes, fluctuant, ondulant, vibrant. Toutefois l'interprétation de ces mots correspond aux gestes effectués par Sandra qui marquait une différence entre chacun de ces signes. L'ensemble sonore et musical entendu représente en fait un *continuum* de l'événement par trois fois marqué par un arrêt. La première fois, l'arrêt correspond à la réalité du morceau, tandis que la deuxième et troisième fois semblent marquer un coupure qui ne correspondait pas réellement à l'enchaînement musical mais à une baisse très nette d'intensité. Ceci montre que l'ensemble sonore dans sa complexité peut être analysé de manière objective, c'est à dire par le ressenti auditif réel, et plus précisément par le phénomène de l'audition tel que Pierre Schaeffer²³² le défini dans son ouvrage « *Traité des Objets Musicaux*²³³ ». L'audition, fonction liée au sens de l'ouïe, se fait selon un schéma bien précis dont l'élément essentiel est de donner un sens à ce que l'on entend, c'est à dire comprendre l'ensemble des sons qui nous parviennent après

²³² Schaeffer, Pierre, 1910-1995, professeur, théoricien de la musique, écrivain et compositeur français. Il est à l'origine de la « musique concrète » et de la « radiophonie expérimentale ».

²³³ Schaeffer, Pierre, « *Traité des Objets Musicaux* », éditions du Seuil, collection 'Pierres Vives', Paris, 1966.

« l’ouïr » (perception de l’univers sonore), « l’entendre » (sélection des sons) et « l’écouter » (prêter l’oreille pour entendre). Si nous pouvons considérer que le son n’est pas absent du monde des sourds, il faut distinguer ce qui relève de l’audition pure de ce qui appartient au domaine de la sensation vibratoire.

Ainsi, sur le même principe d’écoute active d’une séquence musicale que celui proposé à Julie, j’ai demandé à Lucien, alors âgé de six ans, de dessiner après écoute où il ressentait la musique sur son corps, où il l’« entendait ».

4.3.2. Corps et musique.

C’est après plusieurs mois d’un travail régulier que j’ai pu proposer à Lucien ce type d’exercice. Parler de ce que l’on ressent, parler de soi, même au travers d’un dessin, ne se fait pas « à la légère ». L’investissement que cela suppose ne peut donc se concrétiser que si la confiance est établie entre nous. Ce qui fut le cas. Je dois aussi préciser que je n’étais pas l’éducateur référent du groupe auquel Lucien appartenait. Je les rencontrais, lui et les camarades de son « groupe classe », au moins une heure par semaine, voire deux suivant les années. Ce travail s’est effectué sur dix ans. Il a commencé par être un « *atelier de découverte des sonores* » puis s’est transformé en séances de musicothérapie, selon la demande de l’équipe pluridisciplinaire. A chaque fin de séances, je rencontrais une psychologue afin d’évoquer ce qui s’était passé et d’analyser les différentes productions des enfants. Nous nous sommes toujours accordés sur le fait que l’analyse qui résultait de nos rencontres devait être considérée comme un indicateur permettant de proposer des constantes. Ceci afin de mieux comprendre ce que l’enfant avait à dire lui-même et non pas ce que nous aurions pu aimé entendre dire. Notre travail ne s’inscrivant pas dans une « idéologie comportementaliste²³⁴ »,

²³⁴Le comportementalisme. C'est au cœur du laboratoire du célèbre physiologiste russe Ivan Pavlov (1849-1936) que se font les premières expériences concernant ce qui deviendra d'abord le béhaviorisme et plus tard la thérapie comportementale. Pavlov s'intéresse aux mécanismes réflexes de l'animal : il fait sonner une cloche en même temps qu'il présente de la nourriture à un chien : il découvre qu'après un certain temps le son de cloche suffit à lui seul pour provoquer la salivation du chien. Ainsi Pavlov avait conditionné chez ce chien un nouveau réflexe : celui de saliver au son d'une cloche ! Pavlov donnera l'explication suivante : la réponse conditionnée est acquise (celle de saliver au son de la cloche) lorsqu'un stimulus naturel (la nourriture) est fréquemment associé à un stimulus conditionné (la cloche). Ses recherches le conduiront par la suite à créer de véritables névroses expérimentales chez les animaux. Quelques années plus tard John Watson (1878-1958) psychologue Américain, reprend les expériences de Pavlov pour élaborer une psychologie scientifique. En se limitant aux comportements observables (le stimulus (S) et la réponse (R)) au lieu de se fonder sur la conscience et l'introspection, il deviendra le père du béhaviorisme (= la psychologie "objective"). Appliquant à l'humain les recherches de

nous voulions uniquement permettre à l'enfant de s'exprimer aussi librement que possible sans chercher ni à le « conditionner », ni à « modifier » son comportement à l'égard des sons et dans son quotidien. Ceci étant posé, nous pourrions constater que le dessin proposé par Lucien est très éloquent.



Ce qui attire l'attention en tout premier lieu c'est la représentation que ce jeune garçon a de lui-même. L'image corporelle de soi est parfois difficile à accepter et elle se substitue à une représentation intermédiaire qui peut témoigner d'une certaine souffrance. Le corps dessiné en bleu est au niveau des bras et du tronc rempli d'un violet léger. Le choix des couleurs est significatif d'un certain conflit opposant l'enveloppe corporelle et l'intérieur du corps. Le

Pavlov et notamment à la suite de l'expérience menée sur Albert B. en 1920, Watson donne naissance aux thérapies comportementales. Albert B. est un bébé de onze mois, en bonne santé, qui a l'habitude de jouer avec un rat blanc. Comme tous les enfants de cet âge, Albert a peur des bruits violents comme par exemple, une barre de fer frappé par un marteau. Au moment où Albert veut toucher le petit rat blanc, Watson provoque un bruit violent qui fait sursauter le bébé. Après deux expériences de ce type, le rat est de nouveau présenté à l'enfant ; mais une semaine plus tard, et sans aucun bruit : Albert hésite à le toucher, montre des signes d'inquiétude. En poursuivant la même expérience Watson constate qu'Albert commence à pleurer à la seule vue du rat, et bien qu'aucun autre de ses jouets ne soient affectés par ce comportement de peur, Watson s'aperçoit qu'Albert généralise cet apprentissage à tout objet poilu : lapin, coton, cheveux etc. D'autres chercheurs comme Mary Cover Jones, et surtout Joseph Wolpe viendront approfondir et affiner les travaux de Watson en inventant des méthodes de soins, et en appliquant de plus en plus leurs expériences sur des cas de névroses cliniques. Cependant c'est Frédéric Burrhus Skinner (1904-1990) qui deviendra probablement l'une des figures les plus importantes du comportementalisme. Skinner modifie l'approche de Pavlov en introduisant la notion de renforcement positif (= récompense, satisfaction d'un besoin, plaisir etc..) ou négatif (= retrait d'une punition, suppression d'une douleur...). Dès lors on parlera de conditionnement opérant (= le réflexe conditionné s'installe par l'action d'une personne sur un *environnement* renforçateur) alors que, pour Pavlov, la réponse conditionnée survenait par association de deux stimuli. Source : *Introduction au Cognitivo-Comportementalisme ; Devpersonnel.com.*

bleu, couleur froide, marque une certaine indifférence, un certain rejet de ce corps que l'on refuse. L'intérieur est quant à lui « plein de vie ». Le rouge, couleur de vie, mélangé au bleu permet d'affirmer ce désir de vie. C'est ce que nous retrouvons aussi au niveau du visage, le nez, la langue et les oreilles sont signifiés comme étant « vivants ». Le son se fait entendre par les organes sensoriels mais aussi par les pieds. Le fait que le nez soit marqué est très important parce qu'en langage des signes lorsque que le doigt est posé sur le nez cela signifie sentir, ressentir. Ce jeune garçon, par ce dessin, parle de lui. Il évoque son ressenti de sa position dans le monde qui l'entoure, de comment il le vit. Le nombril exagérément grand semble vide, comme si l'enfant rejetait le lien à la mère ou comme s'il l'appelait. Qu'est-ce qui me permet d'être aussi affirmatif ? Lorsque que je propose ce travail à des enfants sourds, il s'en suit systématiquement une discussion concernant leurs productions, une discussion en langue des signes. En l'occurrence, Lucien m'a expliqué qu'il avait ressenti une masse sonore l'envahir mais qu'il avait entendu des sons différents, graves, aigus, longs et courts par l'oreille. Quant au nombril, Lucien m'a affirmé qu'à cet endroit précis il ne pouvait y avoir de sons, « c'est impossible » et lorsque je lui ai demandé pourquoi cela était impossible, il m'a simplement répondu « c'est impossible » en marquant par différentes mimiques du visage que ce n'était pas la peine d'essayer d'en savoir plus. Nous sommes donc revenus à la musique. Comme le dit Lucien, il a entendu. Il a entendu des sons par ses oreilles. Comme nous l'avons déjà vu, entendre c'est la sélection des sons et c'est bien ce qu'a fait Lucien. « J'ai entendu des sons graves, des sons aigus, des sons longs et des sons courts. » Nous pouvons toujours nous interroger sur ce qu'il a vraiment entendu ; c'est à dire peut-être que cela n'était pas de la musique ? Peut-être qu'il ne s'agissait-il que d'événements sonores sans aucun lien entre eux et qu'ils ne correspondaient pas à la structure du morceau de musique qu'il écoutait ? Affirmer qu'il a réellement entendu le message sonore dans son intégralité et, disons, dans sa subtilité musicale, serait sans doute trop hasardeux, mais ce que nous pouvons d'ores et déjà mettre en avant c'est qu'il a réellement entendu quelque chose de sonore qui est en lien direct avec le morceau de musique proposé à l'écoute. Je peux l'affirmer parce que d'une part Lucien le dit et je n'ai aucune raison de mettre en doute sa parole et, d'autre part, le signe qu'il a naturellement employé était bien celui d'entendre et non celui de ressentir. Si je me réfère au « Dictionnaire, 1200 signes Français / L.S.F. » de Monica Companys²³⁵, à la définition du geste entendre nous pouvons lire : « Entendre : des sons entrent dans l'oreille. Même mouvement que comprendre mais paume vers l'extérieur ». Il est intéressant de noter

²³⁵ Collectif, *Dictionnaire 1200 Signes, La Langue des Signes Française.*, Angers, Ed. Monica Companys, 1997 page 40.

que dans la définition d'entendre il y a l'idée de comprendre. Certes cela se situe au niveau du geste mais cette similitude gestuelle n'est sans doute pas due au simple fait du hasard. Nous retrouvons ici la légitimité du concept qui associe la compréhension à l'audition. Pour que le message sonore soit réellement entendu et écouté, il faut qu'il y ait compréhension de ce message, c'est à dire qu'il donne une représentation non seulement mentale mais aussi sensorielle. La musique parle à l'homme de l'homme, par l'homme, elle est donc expression de sentiments. En chacun de nous elle éveille des sentiments, réveille des souvenirs, provoque le courroux, apaise la souffrance ou l'angoisse, parfois détend, relaxe même jusqu'à l'endormissement. Elle devient symbole d'une nation, souvenir d'une époque, signe de reconnaissance et d'appartenance à un groupe. Elle devient repère identitaire. Mais le sens commun ôte aux sourds la possibilité d'avoir accès à ces fonctions psychiques et sociales. Pourquoi ? Lorsque je demande à des personnes qui entendent pour quelle raison un sourd ne peut apprécier et/ou faire de la musique, j'obtiens toujours la même réponse : « mais c'est parce qu'ils sont sourds ! ». En conséquence certains sourds s'excluent de fait de ce monde du sonore : puisque la surdité c'est l'atteinte de l'oreille, donc du son, si l'on n'entend pas, on ne peut avoir accès au monde des sons. C'est comme ça. Pourtant lorsque les sourds ont la possibilité d'accéder à l'environnement sonore, ils n'y sont pas insensibles. Ils évoquent ce sonore, ils parlent de la musique, des musiques, et ce, dans des termes identiques à ceux employés par les « entendants ». Pourquoi n'a t-on jamais demandé aux sourds ce qu'ils pouvaient dire de ce monde du sonore ? Parce qu'on a observé par de moyens scientifiques de mesure, leur impossibilité, ou du moins leur grande difficulté, à pouvoir réagir à ce monde ? D'ailleurs ne dit-on pas de la surdité que c'est le monde du silence ? Mais en réalité, en accordant crédit à des jugements non fondés et des discours tout faits, ne contribuons-nous pas à une certaine forme d'isolement des sourds ?

Si l'on recueille leurs témoignages, qu'on leur donne la parole, les sourds s'affirment et s'ils montrent une certaine réticence à parler d'audition pure, c'est sans aucun doute parce que les entendants ont trop souvent nié la surdité en obligeant les personnes atteintes de cette déficience à se comporter comme eux, et ont même été parfois jusqu'à leur nier la capacité d'exprimer des pensées qui pourraient troubler l'ordre établi. C'est sans doute ce qui a favorisé l'émergence de la notion de culture et d'identité culturelle sourde. Le témoignage qui va suivre est assez typique du rapport surdité/musique.

4.4. Musiques.

Par souci d'objectivité, je tiens à présenter ce témoignage dans son intégralité. Toutefois, je m'attarderais plus particulièrement sur deux points qui me semblent essentiels dans le discours de mon interlocutrice. Le premier fait référence au « sens de la musique ». Le deuxième pose le problème des présupposés et bien au-delà celui de la reconnaissance d'une certaine « identité sourde ».

Cécile s'inscrit dans la pensée que le sourd ne doit pas oraliser, qu'il doit utiliser sa propre langue, celle des signes, et que l'effort d'intégration et de compréhension de la pensée sourde doit être effectué par l'entendant. Cécile est professeur pour enfants sourds. Elle est elle-même sourde profonde. Lorsque je lui ai demandé d'apporter son témoignage à ma recherche anthropologique, elle a accepté d'emblée. C'est sous forme de discussion que ce témoignage s'est effectué.

Moi - Les mots sont souvent prisonniers de leur sens général. Alors pour toi qui est sourde profonde, qu'est ce que le mot « musique » évoque pour toi ?

Cécile - Vibrations, parce que je ne peux pas entendre la musique. Vibrations, oui je ressens des vibrations et je sens bien qu'il y a différents rythmes, différentes intensités. Il y a des vibrations puissantes, calmes et puis il y a des vibrations selon certains bruits. Par exemple les vibrations avec les tambours, les djembés, et tout cela marche, par contre tout ce qui est guitare non. Mais effectivement c'est une constatation qui est plaisante de ressentir ces vibrations. Maintenant le sens de la musique plus profondément, non je n'arrive même pas à dire parce que je ne peux pas me mettre à la place de quelqu'un qui entend, moi je ne peux que ressentir ces vibrations.

M - La musique est définie comme étant « l'art de combiner les sons d'une manière agréable à l'oreille ». Cette définition du Larousse Universel sous entend que toute personne atteinte de surdité ne peut avoir accès « officiellement » à la musique. Qu'elle est ton opinion ?

C - Oui c'est vrai, mais enfin je voudrais tout de même dire quelque chose. Je suis née sourde effectivement mais j'ai entendu avec des appareils. Je ne peux pas dire que je n'ai jamais porté d'appareils et que je vis dans le monde du silence. Je pense qu'une personne sourde qui a toujours été dans un monde de silence et qui n'a jamais porté d'appareils, je pense que c'est diff rent. Moi quand je suis sortie de l' cole, c'est à dire à seize ans, et bien j'ai jeté mes appareils auditifs parce que le bruit me gênait finalement. A l' cole je savais qu'il y avait une utilité par rapport à la r education, mais une fois que l'on est dans le monde extérieur, qu'on

vit une vie plus individuelle, on doit tout faire par étapes. Mais c'est vrai que la voix, je perçois ce que peut être la voix. Par exemple, au téléphone il y a des voix qui me sont familières, mais je perçois, j'arrive à comprendre, mais maintenant encore de temps en temps je peux dire quand j'entends un grand bruit, un grand cri, je me retourne et je me dis « ah oui cela me rappelle des choses que moi j'ai vécues plus jeune quand j'avais des appareils, effectivement ». Donc je suis marquée et même pour moi c'est plutôt un danger ça par rapport à des sourds qui n'auraient pas du tout de cris mémorisés alors que moi j'ai quand même ces bruits qui sont quand même un petit peu mémorisés et qui ne peuvent pas être effacés. Alors que bien sûr maintenant mon monde c'est le silence complètement parce que je ne porte plus rien et je suis plus au calme et si je peux comparer je préfère ce monde là parce que je suis beaucoup plus tranquille et je perçois mieux les choses visuellement qu'avant. Avant, disons qu'il y avait toujours un parasitage parce que c'est une écoute artificielle, c'est une écoute de bruits qui s'apparentent plutôt à un code. Ce code là..., on me dit ce code là ça veut dire ça, ça et ça, alors qu'en fait ce n'est pas vraiment le vrai bruit. On ne peut pas dire que c'est du bruit, c'était un apprentissage pour de l'apprentissage, il n'y avait pas de plaisir. Tandis que maintenant mon monde du silence à moi se base sur le toucher, sur la vibration et alors là, il y a du plaisir. Entre sourds, quand on en parle, on sait de quoi on parle et c'est toujours difficile à expliquer à quelqu'un qui vit dans le bruit.

M - Je vis dans le bruit, c'est vrai. J'aime la musique et je fais une distinction entre bruit et musique. La musique relève effectivement du plaisir, du plaisir de l'écoute. Toutefois un certain style de musique m'apportera cette notion de plaisir tandis qu'un autre style provoquera chez moi une réaction toute différente, un ressenti désagréable. Cela fait appel à la notion de goût, et ce qui est vrai pour moi ne l'est pas pour une autre personne. Mais au delà de cette notion de goût, qui est très personnelle, la question que je me pose c'est : peut-on réellement affirmer qu'il existe bien un monde du silence, c'est à dire un monde où rien de l'événement sonore n'arrive ? Il me semble que la musique peut être le moyen le plus adapté de vérifier l'hypothèse que j'é mets, à savoir que le silence total n'existe sans doute pas. Le son provoque des réactions psychiques et physiques, nous venons de les évoquer. La parole couvre une bande passante plus restreinte que la musique et de fait la réaction au sonore, la réaction auditive à la musique sera sans doute plus fidèle au niveau de la compréhension du sens du son. Si nous considérons que la musique est un produit culturel de l'homme. Elle est faite par l'homme pour l'homme : c'est un moyen de communiquer qui est chargé d'émotions. A chaque type de musique nous réagissons de différente manière. Ces réactions relèvent tant du domaine culturel que du domaine émotionnel. La culture musicale que nous possédons

influe sur notre intention d'écoute et sur notre comportement. Ainsi nous adapterons notre attitude à cette écoute, c'est à dire que nous allons réagir à cette écoute en fonction de l'a priori que nous avons sur le style de musique que nous allons écouter. Ce qui est intéressant à noter c'est que l'enfant sourd qui n'est pas marqué par une culture musicale spécifique aura une réaction auditive encore plus spontanée parce qu'il n'aura pas ces fameux a-priori d'écoute. Son témoignage n'en sera que plus authentique. Tu as évoqué les différences d'intensité, de timbres, de sentiments. Tu as évoqué cela comme étant les résultantes de vibrations, mais ne sommes-nous pas plutôt dans une situation d'écoute, d'écoute intentionnelle ?

C - Les sourds ont besoin d'apport visuel à la compréhension de l'événement musical et c'est le visuel qui créera l'émotion. Toutefois beaucoup de jeunes sourds vont en boîte. Il y a vingt ou trente ans cela n'existait pas, il y avait les films, il n'y avait même pas de clips. En fait, donc il y avait les vibrations, bon, ils dansaient parce que les autres dansaient. Maintenant ce qu'il y a, c'est qu'avec les clips, quand ils vont dans les boîtes, il y en a aussi sur grand écran qui passent et au niveau du rythme, moi j'avoue que j'adore cela. J'avais peut-être onze ans, j'étais assez jeune, il y avait Joe Dassin et je l'adorais parce qu'il marchait en chantant à côté de la mer. Il marchait sur du sable et la musique je comprenais pas mais ça me donnait une sensation de calme, de poésie qui me permettait d'accéder à la rêverie parce que cette démarche là pour un chanteur, je trouvais que c'était beau. Ce qui prouve quand même qu'on marche par le visuel. La musique, non ...euh...moi...mais il y a quand même des sourds qui ont un Walkman, il y en a qui entendent un peu. Mais non, des sourds profonds comme moi non. Il y a des sourds qui me disent aimer la musique parce qu'ils ont une écoute encore, ils entendent, mais pour un sourd profond non, ... parce que c'est comme ça. Ou alors, c'est vrai que quand on est énervé, se mettre dans un coin, ou mettre un jeune dans un coin qu'il puisse voir...je sais pas si tu as vu le film « Les Enfants du Silence » ? Oui ? Alors tu vois cette femme qui se met en colère, elle va dans sa cuisine à un moment, et c'est tout à fait ça le monde des sourds : l'entendant lui va dans la cuisine pour se reposer, en fait pour décompresser. Elle, elle va dans sa cuisine, elle s'assoie et elle se calme comme ça, parce qu'elle va dans l'imaginaire, dans la rêverie. Alors ça, j'ai trouvé que ça collait complètement à ce que nous sourds nous faisons en fait. Je regarde l'affiche derrière toi. Ces poissons, cela me permet d'aller à ma rêverie et de me calmer. Par exemple quand il y a une image de violence avec des tags etc....ça m'énerve. Utiliser des affiches pour des sourds ça marche très bien.

M - Donc tu penses que pour des sourds profonds il faut associer au sonore le visuel. Mais peut-être aussi que pour la mer, par exemple, associer à l'image le rythme de la musique ?

C - Ah oui ! il faut essayer ça parce que le bruit de la mer si on lui explique quand il n'y a pas d'images avant et lui dire voilà le bruit de la mer c'est ça. C'est ça bon mais le sourd ne peut pas s'imaginer, il n'a pas l'image. Il se dit oui d'accord le bruit de la mer c'est ça, mais il ne voit pas la mer, alors il a l'idée de la mer telle que lui veut la voir. Si par exemple il voit une grosse vague qui arrive et qui s'écrase là, à ce moment précis on lui dit, avec des vibrations, tu vois ! Alors là avec des vibrations quand le bruit de la mer est très fort, là ça veut dire quelque chose. Sinon expliquer, expliquer comme ça la musique pour la musique, non on ne peut pas ça. Par exemple, une fois avec mes parents, à Paris, nous étions allés dans un manège spécial visuel avec vibrations. J'étais intéressée pour voir ça. Il y avait des images en relief : un chien qui arrivait et qui aboyait. Petit à petit quand il s'approchait il aboyait très fort et alors nous on ressentait ces vibrations très très fort. Alors que loin... et c'est vrai qu'un entendant...moi on m'avait dit que de loin le son était estompé et puis au fur et à mesure le son grossissait. Mais on ne le sait pas que plus loin on est et moins on entend le son. Et là en fait au niveau du bruit c'était pareil. C'était de plus en plus amplifié, donc les vibrations étaient amplifiées aussi, donc le chien qui aboyait et qui arrivait vraiment à la dernière minute devant nous, en relief, là c'était vraiment très impressionnant. Parce que il y en a qui entendent aboyer mais quand le chien est très loin, un sourd ne l'entend jamais aboyer, c'est impossible. Ou alors quand on est à la maison, à l'intérieur, on entend le chien aboyer, il faut qu'il soit près. Mais jamais un sourd va suivre l'évolution du son à travers l'espace. Mais tu vois ce genre d'expérience est très enrichissante, très intéressante. Par exemple, quand il y a des travaux publics dans une rue, moi je suis dans ma voiture, je vois faire les travaux. C'est tout, je les vois. Je vois effectivement les grues, les marteaux - piqueurs, les gens avec des casques sur la tête, mais je comprends pas trop parce que moi j'entends pas. Par contre quand je marche et que je n'ai pas vu le marteau - piqueur et que je marche juste à côté, je peux te dire qu'au niveau des vibrations, là je les ressens fortement. Alors je me dis « voilà c'est donc ça ! » si tu veux, alors que souvent on dit que le marteau - piqueur c'est bruyant. Mais c'est quoi bruyant ? C'est rapide au niveau du rythme d'un marteau-piqueur ? Quand tu es à côté, là ça t'apprend tout oui.

M - Mais n'y a t-il pas un phénomène identique aux sourds et aux entendants, à savoir qu'un son trop amplifié va provoquer une sensation de douleur ? Il existe aussi une réaction à la hauteur et à l'intensité d'un son. Par exemple un son très aigu va provoquer assez souvent un sentiment de douleur. En ce qui concerne le marteau-piqueur, ce dernier va aussi provoquer

ce même type de sensation. Ce sont des sons vécus comme étant agressifs et qui encouragent ce sentiment de mal être, de douleur ?

C - Mais moi non, moi non. J'étais étonnée de cette vibration qui était forte, mais j'aurais peut-être pu rester, non pas une heure de temps, parce que j'aurais eu la tremblotte à force de rester à côté, mais si tu veux j'aurais très bien pu rester à côté. C'était pas bruyant. Je vois bien qu'il y a des gens, quand il y a une circulation intense qui disent : « oh ! j'en ai marre, on ferme la fenêtre parce que vraiment les oreilles je n'en peux plus ! ». Moi, qu'est-ce que je vois ? Je vois des voitures qui circulent dans les deux sens, c'est tout.

M - Justement, j'ai vu dans un bulletin du Bureau International d'Audio Phonologie²³⁶ (montrant) une courbe d'audition correspondant aux différents degrés d'audition, qu'un sourd profond pouvait entendre les sons émis par un poids lourd, une guitare amplifiée, un hélicoptère ainsi qu'un avion de ligne. La fréquence de chacun de ces événements était de 125 Hz, 1 KHz et 4 KHz, ce qui représente une assez large étendue sonore. Toutefois nous savons qu'un événement sonore ne reste jamais à la même fréquence et à la même intensité parce qu'il n'est pas statique. Parce qu'un camion évolue dans un certain milieu, tout comme l'avion ou la guitare électrique, qui elle-même présente une grande variété de sons. En fait l'étendue sonore que posséderait une personne sourde profonde pourrait s'étaler du grave à l'aigu, avec une possibilité plus grande dans l'aigu que dans le grave. Ce qui me semble important c'est la compréhension effective de ces événements sonores, le lien de cause à effet. Il faut donc éviter toute confusion possible car 100 Hz ne peut être comprise que comme étant la fréquence de référence d'un camion. Elle marque aussi l'événement musical tout en étant associée à d'autres fréquences, à d'autres hauteurs, à d'autres intensités, à d'autres timbres, bref à tout ce qui compose une plage musicale. Alors c'est en ce sens que le son musical devient intéressant dans une optique de prise en charge de type thérapeutique. Qu'en penses-tu ?

C - La thérapie c'est du soin ? Du soin par l'oreille ? Du soin de la personne ? Du soin par rapport à l'oreille ?

M - Il est vrai que le mot thérapie, dans les différentes enquêtes que j'ai pu mener évoque pour beaucoup de personnes deux situations. La première fait référence à l'acte médical en tant que tel (médicaments, chirurgie), la deuxième relève du domaine du relationnel, du psychologique. Mais le plus souvent le mot thérapie est associé à celui de médecin, d'un acte médical stricto sensu. Je pense que le mot thérapie ne désigne pas un acte obligatoirement et

²³⁶ Voir document joint en annexe.

uniquement médical. Il désigne une technique qui vise à apporter un état de mieux être à un état de moins bien être...

C - Oui, mais pour des gens vraiment perturbés cérébralement, des gens qui auraient subi un traumatisme crânien, ou alors qui auraient des neurones déconnectés, je pense que là, la discussion dans la thérapie, c'est le retour à soi. Pour moi oui, ce n'est pas quelque chose de médical uniquement.

M - Dans cette idée de musicothérapie, on peut comprendre qu'une personne entendante peut à un certain moment faire sa propre « musicothérapie », bien qu'il faille utiliser ce mot avec beaucoup de précautions, c'est à dire que l'on va écouter tel ou tel type de musique en fonction de l'humeur de l'instant et de ce que l'on recherche comme effet. Une musique douce pour se calmer, par exemple, ou bien encore des sons de la nature associés à un certain type de musique pourra produire cette sensation d'apaisement. Il n'est pas rare non plus d'y associer des couleurs et des odeurs. Le problème c'est que l'on définit par avance telle ou telle association, et même si les vertus thérapeutiques de telle musique, de telle couleur ou de telle odeur ont pu être prouvées, il me semble que nous ne pouvons pas en faire une généralité. Il me semble que chaque situation est spécifique et que c'est par la connaissance de l'autre que l'on peut lui proposer tel type d'association dans une visée thérapeutique. Mais pour qu'il y ait thérapie, il faut qu'il y ait indication. Je pense que la musique est avant tout un moyen de communication, d'expression. Par contre j'ai pu constater que par l'expression musicale, le jeune donne une indication de son état général, c'est une sorte d'exutoire. Par exemple, il y a une jeune fille qui lorsqu'elle se sent très énervée, vient me demander la clef de la salle de musique et elle s'installe derrière la batterie et joue. Au début cela ressemble vraiment à l'expulsion de son agressivité, à l'expression de sa colère. Puis lorsqu'elle commence à se calmer, elle joue un rythme qui devient de plus en plus régulier, de plus en plus « harmonieux » et elle vient me voir en me disant « viens, je vais te faire écouter ce que je viens de trouver », c'est aussi en ce sens que je comprends la musique comme étant un outil thérapeutique.

C - Je côtoie beaucoup de sourds à l'extérieur et c'est vrai que nous ne parlons jamais de musique. Dans les associations de sourds, ils mettent de la musique mais jamais ils dansent. Ils sont là, ils bavardent, et pourquoi, parce que, il y en a peut-être un ou deux qui dansent comme ça tous seuls, des fois ils continuent de danser alors qu'il n'y a plus de musique. Donc je pense qu'ils dansent par imitation sociale. Ils savent que socialement il y a des entendants qui dansent quand il y a une fête alors ils vont le faire. Mais je pense que ça c'est dû à la rééducation orthophonique, musicale, parentale, et donc c'est de faire comme les autres ;

même dans les associations de sourds ils le font. Bon ensuite je pense qu'avec le modernisme quand même, avec l'utilisation maximale des images comme celles qui existent actuellement, les sourds de plus en plus vont s'intéresser à la musique mais par le biais des images.

Dans sa première intervention, Cécile commence et termine par le mot « vibrations », mot qu'elle utilisera en tout huit fois et qui semble être, pour elle, le leitmotiv de l'audition. Ceci n'est pas anodin car cette utilisation répétée du mot définit la position de Cécile à l'égard des sons. Les sons, sont ressentis comme vibrations, parce qu'elle « ne peut pas entendre la musique ». Nous nous souvenons comment le son se fait réellement entendre²³⁷. Les vibrations sont donc une des composantes de l'audition. Dans son témoignage, Cécile, très tôt, fait référence à des notions de rythmes et d'intensités différents. Par ce dernier terme, le spectre de l'audition se dessine. L'intensité marque le degré de puissance. Les gestes que le musicien fait peuvent aider à une bonne lecture de l'intensité. Mais ceci est vrai que si ce musicien est placé devant nous, donc lorsque que notre démarche est d'aller volontairement assister à un concert. Très souvent c'est par le biais de la chaîne hi-fi que nous parvient la musique. Et là, il s'agit d'une réaction objective lorsque l'on évoque la différence d'intensité dans un même morceau. Mais Cécile revient aux vibrations qu'elle n'hésite pas à qualifier de « puissantes » et de « calmes », et ce selon « certains bruits ». Il me semble que nous sommes bien dans le domaine de l'audition « pure », c'est à dire, comprendre ce que l'on entend. Cécile paraît se « protéger » de cette situation en invoquant deux éléments fondamentaux :

- Le sens de la musique.
- L'impossibilité de se mettre à la place d'un entendant.

4.5. Le sens de la musique.

La musique a un sens. Celui qui correspond à de la pure création humaine. Derrière le terme de sens est très souvent sous-jacent la notion de plaire (ou pas). J'aime ou je n'aime pas. Lorsque l'on s'adresse à un mélomane qui a investi (affectivement) dans un type de musique spécifique et qu'on lui en propose, à l'écoute, un autre, il n'est pas rare qu'il réponde que cette dernière musique n'a aucun sens. Il est sous-entendu « je n'aime pas ça du tout ! ». Je me permet une telle affirmation parce qu'au cours de nombreuses conversations que j'ai pu

²³⁷ Cf. « 1.2.1. L'Oreille. Anatomie et fonctionnement.

avoir avec des mélomanes et des musiciens, j'ai très souvent obtenu ce type de réponse. Je me garderai bien de toute généralisation. Il y a de nombreuses de personnes qui sont ouvertes à tous styles de musiques. Préférant certains à d'autres, ils écoutent malgré tout un très large éventail de musiques. Je dois ajouter que j'ai souvent proposé à l'écoute des morceaux de musique dite « concrète », « contemporaine », « répétitive » voire même « électronique » (cette classification restant pour moi un grand mystère). Non seulement les réponses obtenues affirmaient ce fameux sens de la musique mais en plus elles formulaient un jugement de valeur : « Il faut être fou pour faire et même écouter ce genre de musique ». « De toutes façons, ce n'est pas de la musique, c'est du n'importe quoi ». Nous sommes bien ici dans un schéma type d'appréciation qui relève du domaine tant culturel qu'éducatif. « Baigné par le son des tambours, je me suis tout naturellement mis à en jouer » : ce discours, quelque soit le type d'instrument, est assez fréquent. Il semble justifier le choix de l'instrument mais aussi du style de musique que l'on fait. Pourtant, il ne constitue en aucune manière une condition sine qua non à la pratique de la musique. En effet, s'il s'agit là d'une des résultantes possibles à l'éducation reçue et beaucoup ont réagi à l'inverse. Chaque être représente une personnalité unique. Ses motivations, ses réactions, ses actions, sont liées au complexe éducation / contexte. On reçoit telle ou telle éducation, rien ne nous oblige à la reproduire à l'identique ou à l'opposé, si ce n'est le contexte dans lequel on évolue, dans l'immédiateté. « Dans un contexte différent, la réaction eût été toute différente ! » : il n'est pas rare non plus d'entendre ce type de réflexion. Mais, une fois encore, cela ressemble plus à une justification, ou à une excuse, de notre comportement à l'égard d'une situation donnée. Ainsi l'utilisation de « phrases toutes faites » paraît entériner notre comportement. Au-delà du comportement, elles semblent aussi ratifier le bien fondé de la pensée. Il faut sans doute en finir avec l'utilisation systématique de ces phrases toutes faites, de ces schémas de pensée unique qui semblent modeler à l'identique tous les êtres. C'est, à mon sens, la différence qui affirme l'originalité, et aussi paradoxal que cela puisse paraître, c'est elle qui unit, qui est source de créativité et d'harmonie. Dans le domaine musical, c'est peut-être la différence qui rassemble. Le métissage de différents styles de musique a été très souvent à l'origine de chef-d'œuvres.

Pour illustrer ces deux derniers propos, je prendrai pour exemple la musique créée par Richard Bona²³⁸. Les différents styles de musique qu'il met en œuvre sur ses albums s'unissent autour de thèmes majeurs. Si dans son premier disque il racontait sa propre histoire, dans le second il

²³⁸ Né en 1967 à Minta (Cameroun), Richard Bona est considéré comme étant actuellement l'un des meilleurs bassistes.

évoque l'histoire de notre planète. Dans tous les cas, la sensibilité de chacun est mobilisée. C'est sans doute parce qu'il a su rassembler diverses influences musicales qu'il a pu donner autant d'« humanité » à ses créations. Mais ce qui est le plus important, c'est que sa musique n'est pas à sens unique. « *Je me sers de la musique pour raconter une histoire. A vous de raconter votre propre histoire avec la musique que vous entendez* ». Voici comment il explique sa musique. Dès lors nous pouvons entrevoir l'espace imaginaire qu'offre la musique, espace imaginaire mais bien réel. Elle part d'une situation concrète, d'un thème « rassembleur » (sa propre histoire, l'histoire du monde...) pour permettre à celui qui l'écoute de voyager dans une sorte d'espace intemporel qui permet d'entrevoir, de sentir, d'appréhender les infinies possibilités d'expression qui existent en chacun de nous. Alors, le sens de la musique n'est-il pas justement cette faculté de pouvoir s'exprimer, communiquer, partager.

4.5.1. « Je ne peux pas me mettre à la place de quelqu'un qui entend. »

Il n'est pas inhabituel soit d'entendre, soit d'avoir recours aux expressions suivantes : « Je comprends, je me mets à ta place » ; « J'aimerais pas être à ta place ». Deux situations qui semblent être antagonistes mais qui parfois peut-être se rejoignent, ou même se complètent. La première me paraît extraordinaire. En effet pouvoir se mettre à la place de quelqu'un d'autre relève du domaine des facultés extrasensorielles. Il s'agit bien sûr d'une métaphore mais tellement ancrée dans le sens commun. Pourquoi est-il si difficile de pouvoir se mettre à la place de quelqu'un d'autre ? A mon sens, il y a plusieurs critères. En premier lieu, il faudrait faire abstraction de sa propre entité. En second lieu, il faudrait tellement bien connaître l'histoire de l'autre que cela relèverait d'une forme de « dédoublement de soi » (qui nous transporterait dans un autre domaine qu'il n'y a pas lieu de développer ici). Dans ce que dit Cécile, j'entrevois une forme de protection et de justification : je suis sourde, donc comme le veut la « tradition », je n'entends pas. En outre, au vu et su de l'histoire des sourds, cette affirmation, que j'estime bien fondée, cache un certain nombre de questions.

Pourquoi mettre en place des situations antinomiques ?

Quel en est le véritable but ?

Ne s'agit-il pas, en fait et une fois de plus, de vouloir penser à la place des sourds ?

De vouloir ignorer l'identité sourde ?

De vouloir « fondre » les sourds dans le monde des entendants, dans une intégration unilatérale, où seuls les uns (entendants) auraient le savoir et où les autres (sourds) en subiraient le dictat ?

Toutes ces questions ont trait au même thème, celui de l'identité sourde, identité non pas d'un point de vue culturel, mais d'un point de vue humain. Il s'agit de la reconnaissance de la différence et de son acceptation et enfin de laisser aux personnes directement concernées le soin de s'exprimer. Cécile reconnaît naturellement ne pas vivre dans le monde du silence. Elle explique que si elle a « jeté » ses appareils auditifs c'est « parce que le bruit » la « gênait finalement ». Et que pour atteindre la dimension du sonore lorsque l'on est sourd il « faut tout faire par étapes ». Cécile se réfère donc à l'éducation, à l'éducation auditive au sein même de l'école. Le ressenti qu'elle éprouve est, bien sûr, lié à sa propre histoire. C'est son unique base de données, celle qu'elle connaît mieux que quiconque. Actuellement, elle a fait un choix. Celui de vivre dans le monde du silence, du silence complet parce qu'elle « ne porte plus d'appareils ». Comme nous pouvons le constater, ce choix est lié à des attributs technologiques, à ces stigmates qui rappellent sans cesse la différence. Par ces appareils, elle perd une partie de sa propre identité. Elle considère cet apport technologique comme étant un « parasitage, parce que c'est une écoute artificielle ». Malgré tout, Cécile n'exclue pas la présence objective des sons : « ...*quand j'entends un grand bruit, un grand cri...cela me rappelle des choses...* » C'est la première fois dans son discours qu'elle utilise le verbe entendre à la première personne du singulier. Cécile nous fait bien comprendre que lorsque l'on comprend le sens du son, il ne s'agit plus de bruits. Ce que Cécile remet en cause c'est le système éducatif. Son rapport à l'éducation est vécu comme étant de « l'apprentissage pour de l'apprentissage, il n'y avait pas de plaisir ». Apprendre pour apprendre ne justifie pas l'apprentissage s'il n'y a pas cette notion de plaisir. En ce qui concerne la musique, la quasi totalité des enseignants suggèrent comme unique instrument la flûte à bec. C'est un instrument qui est en totale inadéquation avec la réalité de la vie d'un adolescent. Qui plus est il a le don d'exaspérer nombre de parents par son timbre et sa hauteur et il peut même être à l'origine de « mini drames familiaux

(Le choix de cet instrument s'explique sûrement par des raisons économiques).

Cécile affirme que les sourds ont besoin d'un apport visuel pour comprendre l'événement sonore et que c'est le visuel « qui créera l'émotion ». Mais nous sommes bien ici dans l'explication et la compréhension du message sonore. Cécile suggère que l'enfant entend un bruit, des sons, mais qu'il ne sait pas ce que c'est. Lorsque j'ai évoqué la situation d'écoute intentionnelle, Cécile n'a pas fait allusion aux vibrations. Lorsqu'elle cite l'exemple du chien,

Cécile conclue en disant : « *Quand on est à la maison, à l'intérieur, on entend le chien aboyer, il faut qu'il soit près. Mais jamais un sourd va suivre l'évolution du son à travers l'espace* ». Cécile spécifie les conditions d'écoute optimales. C'est dans cette architecture spatiale que certains sons vont pouvoir se faire entendre. Nous pouvons pressentir dans cet exemple qu'il n'y a pas d'ambiguïté possible quant à la présence effective du sonore dans le « monde du silence ». En effet le chien qui se trouve à l'intérieur, et près, peut aboyer soit devant, soit derrière la personne. C'est dans cette situation que le son sera décodé en tant que son et qu'il sera compris comme action sonore. C'est donc dans ce type de situation que le son prendra tout son sens. L'aboïement, c'est le chien, ce n'est pas la porte qui claque. Concernant la musique *stricto sensu*, Cécile, d'une manière assez catégorique, affirme qu'elle ne l'entend pas. C'est ce qu'elle dit au début de l'entretien. Pourtant, un peu plus tard, elle semble hésitante : « *La musique, non...euh...moi...mais il y a quand même des sourds qui ont un walkman, il y en a qui entendent un peu...* » Ce qui est important et significatif dans son discours c'est lorsque Cécile continue par « *il y a des sourds qui me disent aimer la musique parce qu'ils ont une écoute encore, ils entendent, mais pour un sourd profond non...parce que c'est comme ça* ». C'est bien dans cette dernière affirmation que réside toute la problématique. C'est ce que E. Goffman (in « *Façons de parler* », p. 206) définit comme « *Présupposition sociale ... tenir tacitement quelque chose pour acquis...compter fermement et sans plus y réfléchir que les autres impliqués dans l'action en feront autant.* ». Cécile affirme que les sourds qui dansent le font par « imitation sociale ». Cela montre bien l'interaction entre la société entendante et celle des sourds au-delà de toute polémique, au delà des phrases toutes faites et qui en définitif ne veulent pas dire grand-chose. Il y a pour certains sourds un réel désir de « banaliser » leur surdité, et de le faire eux-mêmes. Il y a ce désir de dire à l'autre « moi aussi je suis comme toi, j'ai des envies, des besoins, des désirs. Moi aussi je vis ! » Dans ce cri, dans cet appel, il y a l'affirmation de soi, sa propre reconnaissance identitaire, bien au-delà de présupposés, et en réalité la tentative de « ...faire comprendre au grand nombre que, ce qu'ils tenaient pour acquis sans y penser, il eût mieux valu y penser ». (E. Goffman, *Façons de parler*, p. 206). Nous pouvons donc, à la lumière des différents témoignages présentés, penser que les sons ne sont pas absents de l'univers de la surdité. Je vais tenter de confirmer cette proposition en faisant part d'une situation particulière, et qui montre bien que non seulement le son est bien présent dans la surdité mais qu'en plus il peut s'avérer être d'une importance indubitable.

4.5.2. Nuit et Silence.

La situation que je vais exposer montre comment un enfant atteint de surdité profonde et qui de surcroît perd inéluctablement la vue, peut par le biais du monde sonore, essayer de conserver un contact, une relation, une communication avec autrui, malgré le silence et la nuit qui l'envahissent.

Dominique, alors âgé de douze ans, était atteint d'un syndrome associant la cécité à la surdité. Il faut aussi préciser qu'il était diabétique instable, son taux de sucre dans le sang variant de l'hypoglycémie à l'hyperglycémie dans la même journée. Ceci n'étant, bien sûr, pas sans influence sur son comportement social. Nous nous demandions ce que nous pouvions mettre en œuvre pour aider Dominique à garder un certain lien avec la réalité. Il nous est apparu que, comme il aimait participer à l'atelier musical, ce serait sans doute là que nous trouverions un moyen concret d'atteindre l'objectif fixé. Dominique aimait beaucoup la musique, soit en l'écoutant, soit en en faisant. Il aimait aussi beaucoup dessiner des partitions. Sa vue devenant de plus en plus faible, nous lui avons proposé de continuer ses partitions avec de la pâte à modeler. Nous avons gardé les trois couleurs initiales (bleu, rouge et vert). Cette proposition lui plut. Sur une grande feuille cartonnée de couleur jaune (choisie par lui), il colla les boules de couleur. Très vite ces boules prirent l'aspect de colombins qu'il plaça verticalement ou bien encore en spirale plate. Lorsqu'il avait fini sa partition, il choisit le tom grave de la batterie pour la jouer. Son jeu était régulier et suivait scrupuleusement la « notation ». Il était « hors de question » qu'il manqua une séance. Il la réclamait et demandait même parfois à la prolonger, ce que nous lui accordions à chaque fois que nous le pouvions. Durant toute l'année qui a précédé son départ vers une autre institution spécialisée dans ce type de handicap, Dominique a participé activement à ces séances. Il mettait en œuvre une méta communication. Ce qu'il avait à dire dépassait la pensée rationnelle.

« ...Une part importante du message de l'enfant est transmise non par des mots, mais par ce que nous pourrions appeler des « effets sonores »²³⁹ ».

Ces effets sonores correspondaient, en réalité, à l'espace tridimensionnel mis en place par la pâte à modeler. Dominique utilisait cette dernière comme moyen de communication, tant dans l'espace sonore que dans l'espace communicatif. Pour Préciser sa pensée, il se positionnait hors du code. S'il s'en servait, c'est peut-être parce qu'il n'avait d'autre choix dans les couleurs. Les formes utilisées correspondaient à une durée, mais aussi à un ressenti intérieur.

²³⁹ Georges Devereux, « *Essais d'ethnopsychiatrie générale* » Paris, éd. Gallimard, coll. Tel, édition de 1998. p. 126

La « boule de l'angoisse », la spirale qui part d'un point et s'ouvre vers l'extérieur, vers l'inconnu. Le « colombin », qui trouve, de par sa conception manuelle, un début et une fin identiques. Nous sommes, dès lors, en droit de nous demander s'il s'agissait d'une communication ou d'une expression ?

« ...l'adulte s'obstine à interpréter comme tentative de communication explicite ce qui n'est chez l'enfant que comportement expressif. Il s'obstine à entendre une communication factuelle là où l'enfant cherche tout au plus à induire une communication affective²⁴⁰. »

Dominique voulait sans doute n'exprimer que son angoisse face à l'avenir. Que va-t'il se passer après ? Serais-je toujours aussi aimé ?

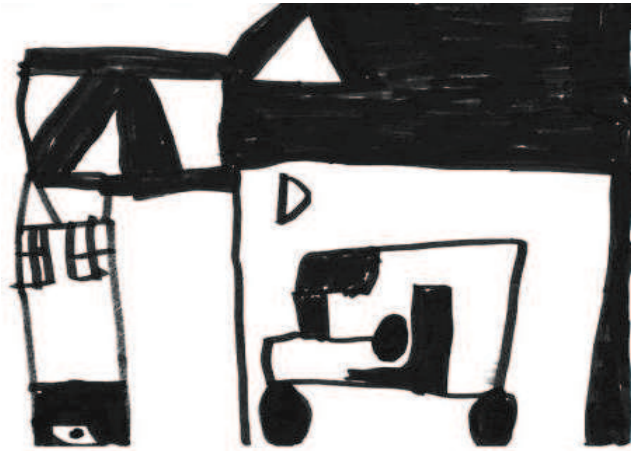
L'expression de cette angoisse est retransmise par les deux dessins qu'il fit par la suite.

Premier dessin :



²⁴⁰ Georges Devereux, « *Essais d'ethnopsychiatrie générale* » Paris, éd. Gallimard, coll. Tel, édition de 1998. p. 133

Deuxième dessin :



Ce qui différencie les deux dessins ce sont les couleurs utilisées. Dans le premier, il y en a quatre : noir, jaune, bleu et vert. Dans le second, seule la couleur noire est utilisée. S'ils représentent tous deux l'espace affectif, la maison, le deuxième dessin est focalisé uniquement sur la maison, mais Dominique marque son nom (volontairement effacé par mes soins pour préserver l'anonymat). Il signifie donc sa présence au sein de la famille, même si pour lui l'espace familial n'est devenu que du noir, que de la nuit, que de la nuit dans laquelle il s'enfonce, mais dans laquelle il existe. La voiture n'exprime peut-être que son désir de continuer la route, ensemble, avec ses parents. Ces dessins ont « *valeur d'expression, non de communication*²⁴¹ ». Pourtant, Dominique communique. La communication, bipolaire, se fait de l'enfant à l'adulte, de lui à moi : « je sais quelle est ma situation actuelle et je sais vers quoi je tends », semble dire Dominique. S'il a pu s'exprimer et communiquer, c'est sans doute grâce à la musique. La musique suggère parfois la chanson, le chant, la parole et le geste. Une chanson peut donc être gestuelle, c'est ce que nous propose Magali.

4.5.3. Chanson gestuelle.

La chanson a pour but de raconter une histoire, un événement, une partie de soi. Elle a, outre une fonction sociale, un but qui n'est autre que donner des informations sur comment nous

²⁴¹ Georges Devereux, « *Essais d'ethnopsychiatrie générale* » Paris, éd. Gallimard, coll. Tel, édition de 1998. p. 131.

nous sentons, quelle est notre place dans le monde dans lequel nous évoluons et quelles sont nos idées et réactions sur tel ou tel thème. Elle allie texte et prosodie, intonation et harmonie. Qu'elle regroupe ou disperse, elle incarne un vécu, une émotion. Magali est sourde profonde, elle refuse la parole comme moyen de communication. En pleine adolescence, son questionnement est centré sur elle-même et plus spécifiquement sur ce « Qui suis-je ? » Le texte qu'elle a rédigé est très court :

*« Je suis seule, triste.
Je suis un peu bavarde.
Je m'ennuie. »*

Ces trois phrases constituent la chanson écrite par Magali. Elle a écrit ces lignes spontanément, puis les a chanté gestuellement tout en émettant une mélodie vocale à quatre temps, telle que :

1	2	3	4	1	2	3	4
Je	suis	seu	le	trii	ssss	ssss	te
Je	suis	un	peu	bava	aarr	rrrr	de
Je	M'en	nuie					

Tout était chanté sur le même ton, seule la durée changeait. Le visage de Magali était empreint de tristesse, ce qui faisait très nettement ressortir l'aspect mélancolique du texte. Mais, au-delà de cet aspect, c'est le message implicite qui est intéressant à étudier. Tout d'abord, l'écrit correspond très précisément aux gestes utilisés, dans l'ordre exact. En langue des signes, que maîtrise parfaitement Magali, il aurait été gestué : « moi triste seule », « moi bavarde, un peu » et « m'ennuie ». Et Magali a pour habitude d'écrire comme elle signe. Il y a donc bien intention de se faire parfaitement comprendre par un éventuel lecteur ne connaissant pas la langue des signes, mais aussi que le message soit parfaitement clair. « Je suis seule, triste » marque l'état dans lequel se trouve Magali en cette période précise. Ce qui pourrait sembler surprenant, c'est que juste après elle dit « *je suis un peu bavarde* » et « *je m'ennuie* ». Magali refuse le monde des entendants et plus particulièrement les entendants qui ne signent pas. Donc le bavardage qu'elle évoque est un bavardage à comprendre comme

étant gestuel mais qui n'est pas obligatoirement inscrit dans une relation à plusieurs. Souvent la nuit Magali, qui dort très peu, place ses mains devant son visage et parle. Le fait de visualiser ses gestes peut être compris comme étant un fil tendu entre son esprit et l'expression de sa pensée. Les mains représentant le dire, le dire visualisé est mis en situation d'auto contrôle. Magali s'exprime donc, par l'écrit, dans une langue qui n'est pas la sienne mais qui est celle de son entourage immédiat. Celui-ci n'ayant de fait plus d'excuses d'ordre linguistique. Il s'agit maintenant de comprendre ce que cette chanson veut exprimer. « *Je suis seule, triste. Je suis un peu bavarde. Je m'ennuie* ». Nous avons discuté, en langue des signes de ce qu'elle voulait dire :

« Je me sens toujours toute seule, les autres m'énervent, il y a des problèmes avec les autres, on n'est pas d'accord, ils disent que c'est à cause de moi, que c'est toujours de ma faute quand il y a des histoires. Alors moi je suis triste, j'en ai marre, je veux changer d'école. Moi j'aime parler avec les gens, je voudrais rencontrer des sourds adultes avec qui je pourrais échanger, parler de tout. Ici je m'ennuie parce que il n'y a rien d'intéressant à dire avec les autres. Voilà, c'est tout ! »

En fait, Magali est très inquiète quant à son avenir. Elle n'a encore rien décidé de ce qu'elle aimerait faire plus tard. Elle semble vivre que dans l'immédiateté et recherche un monde qui ne serait habité que par des gens qu'elle a choisis. Ainsi, si elle ne se sent pas satisfaite dans ses exigences, elle préfère tout quitter, tout abandonner. Pourtant elle pense qu'ailleurs, avec des personnes « plus grandes », elle pourrait mieux s'intégrer, être mieux intégrée, par son seul statut d'enfant mais à condition que les adultes correspondent à un impératif absolu, c'est qu'ils soient sourds. Cette exigence ne pouvant être satisfaite pour le moment, Magali s'ennuie. Elle se pose la question de sa surdité, de son appartenance à un groupe social. Elle grandit et se demande dans quel monde elle vit. Qui elle est en « réalité » ? Ce type de questionnement est omniprésent dans la pensée de beaucoup d'adolescents sourds. Ils se trouvent à un moment de leur vie où ils se demandent dans quel monde ils vont pouvoir s'épanouir effectivement. Celui des sourds ou celui des entendants ? Le choix n'est pas aussi simple qu'il n'y paraît. Comme nous venons de le considérer, pour parler de leurs ressentis, de leurs émotions ou tout simplement pour « dire quelque chose », ces jeunes sourds font donc appel à la musique pour s'exprimer. Au-delà de la musique même, c'est aux textes et aux paroles qu'ils vont se référer pour communiquer. Julie, que nous connaissons, est un jour

venue me demander si elle pouvait utiliser la « salle de musique pour écouter » le disque qu'elle me présente. Le titre est particulièrement significatif, « *Tout se finit*²⁴². »

4.5.4. « Tout se finit... »

Il me semble important de présenter ici les paroles exactes de cette chanson, cela pour différentes raisons. La première c'est que Julie, ayant les paroles sous les yeux, les chantait. Ensuite il me semble difficile d'imaginer que Julie ait pu choisir cette chanson au hasard ; elle paraît refléter un moment de sa vie. Il a donc fallu qu'il y ait écoute et compréhension du message initial.

« *TOUT SE FINIT* »

Si l'amour a fait de moi, une autre que celle
Qui toujours t'ouvrirait ses bras, sans autre que toi
J'ai compris bien des regards, senti ta voix plus noire
Et l'amour alors a fait de toi un autre pour moi
Tout se finit toujours un jour dans les larmes
Tout est fini pour moi et toi cette fois
Tout se finit toujours un jour dans les larmes
Tout est fini pour moi
Quand tes lèvres se font plus rares, que j'ai froid dans tes yeux
Si tes absences n'ont de sens, que nos jeux n'ont plus d'enjeux
Faudrait-il encore se croire si l'on n'sait plus s'aimer
Seule et si j'ai plein de vide j'n'ai plus peur de n'plus t'aimer
Tout se finit toujours un jour dans les larmes
Tout est fini pour moi et toi cette fois
Tout se finit toujours un jour dans les larmes
Tout est fini pour moi
J'avoue, j'ai mal, mal sans lui
Presque trop mal dans mes nuits
Je voudrais tant qu'il ait compris
Mais c'est trop tard tout se finit..
Je sais qu'il souffre, je sens son souffle
Tout se finit toujours un jour dans les larmes
Tout est fini pour moi et toi cette fois
Tout se finit toujours un jour dans les larmes
Tout est fini pour moi.

Au delà de toute interprétation abusive, ce qui me semble marquant dans la forme générale de cet écrit, c'est qu'il ressemble étrangement à une personne humaine. Toutefois, comme pour

²⁴² LÂÂM : « *Tout se finit* », chanson extraite de l'album « *Persévérance* », Odéon/EMI, 1999.

la suite de l'analyse que je proposerai, mes propos doivent être considérés avec la plus extrême prudence.

En quoi ces paroles pourraient-elles résumer la situation de Julie ?

Julie ne supporte plus le cadre institutionnel dans lequel elle évolue. Elle pose des actes inadaptés aux situations vécues d'une part et, de l'autre, des actes graves d'agression physique envers ses camarades et ses professeurs, allant jusqu'à projeter sur eux des produits dangereux. Ce type de comportement l'a conduite à une hospitalisation de courte durée en milieu spécialisé. A sa sortie, Julie m'a affirmé qu'elle avait été impressionnée par les deux nuits passées à l'hôpital et que, de fait, elle avait décidé de mettre fin à ces comportements. Mais elle n'avait pas pris conscience qu'elle venait de « mettre les pieds » dans un engrenage dont elle n'aurait pas le contrôle. A la suite de cette hospitalisation, il lui a été proposé une prise en charge individualisée afin de l'aider à supporter cette situation douloureuse, mais aussi de l'aider à construire son avenir immédiat. L'un des outils fondamentaux aura été de pouvoir faire le lien entre le texte de la chanson qu'elle a proposée et sa situation personnelle. Lorsque l'écriture propose « *Si l'amour a fait de moi une autre que celle Qui toujours t'ouvrait ses bras, sans autre que toi. J'ai compris bien des regards, senti ta voix plus noire Et l'amour alors a fait de toi un autre pour moi.* », il faut sans doute comprendre que Julie s'adresse à sa mère. Cette « maman » qui selon les dires de Julie ne s'intéresse plus ou pas à elle, « simplement » parce que Julie est sourde. L'amour qu'elle porte à sa mère ne lui apparaît pas comme étant réciproque. Ce qui fortifie sa pensée tient de l'attitude générale de sa mère : jamais elle ne vient voir sa fille à l'internat, milieu dans lequel elle vit, avec d'autres sourds. Les raisons qui sont alors invoquées, sont d'ordre « fonctionnel » et liés aux moyens de locomotion. Julie interprète ces raisons et ces absences comme étant le rejet très net de sa surdité. Les actes récents qu'elle a commis sont « à la hauteur » du manque d'amour dont Julie se sent victime. Ce manque d'amour est la cause du changement profond du comportement et de la personnalité de Julie. « *L'amour a fait de moi, une autre que celle Qui toujours t'ouvrait ses bras, sans autre que toi* » : ces paroles en sont le révélateur le plus évident. Tout cela à cause de la surdité de Julie. Tout cela, parce que Julie est persuadée que sa mère ne l'aime pas, parce qu'elle ne se sent pas « aimable ». C'est pour cette raison que « *Tout se finit toujours un jour dans les larmes.* » Julie pleure, elle pleure de plus en plus souvent. Maintenant qu'elle a commis certains actes, tout semble être fini pour elle, « *Tout est fini pour moi.* » Le lien pensée de Julie / paroles de la chanson peut prendre ici tout son sens, tout comme la suite de la chanson. « *Quand tes lèvres se font plus rares* » suggère « Tu

ne me fait pas assez de bisous » et « *que j'ai froid aux yeux* » : « Je pleure tout le temps » ; « *Si tes absences n'ont de sens, que nos jeux n'ont plus d'enjeux* » peut être interprété comme « Je ne te vois plus et lorsque je t'écris, tu ne me réponds même pas. » ; « *Faudrait-il encore se croire si l'on n'sait plus s'aimer* » peut être traduit par « Quelle confiance pourrais-je avoir en toi, puisque tu ne m'aimes pas ? ». Cette question en augure une autre : « M'as-tu déjà aimée ? » ; « *Seule et si plein de vide je n'ai plus peur de ne plus t'aimer.* » peut laisser supposer « Je suis tellement seule que cela ressemble à un abîme sans fond, que je ne sais même plus ce que je ressens, que j'en perds même la raison. » Le troisième et dernier couplet est à considérer de manière tout aussi métaphorique que les deux premiers. Il suppose que le mal être ressenti par Julie est lié au fait que sa mère ne puisse comprendre et admettre que malgré sa surdité Julie est « comme tous les autres, comme tout le monde », comme sa sœur, qui elle n'est pas sourde. Julie sait que sa mère souffre de la surdité de sa fille, « *Je sais qu'il souffre, je sens son souffle* ». Elle comprend que sa mère aimerait que la situation ne soit pas aussi conflictuelle que ce qu'elle est actuellement. Qui Julie serait-elle si la situation devait changer, « *Si tout recommençait.* » ?

Nous nous retrouvons, une fois de plus, confrontés à cette notion d'identité, ce fameux « Qui suis-je ? » Cette fois, la question n'est plus posée sous l'aspect sourd ou entendant mais elle soulève un autre questionnement : Pourquoi suis-je sourde ? Pourquoi suis-je si différente, si bizarre, au point que même ma mère me « rejette », au point de vouloir presque m'oublier, puisqu'elle ne s'occupe plus de moi ? Cet oubli, Julie semble elle aussi le désirer, elle réécoute cette chanson sans cesse, en « boucle », jusqu'à « épuisement ». Lorsque je toque à la porte de la salle, Julie ne répond pas, je me permets donc de l'ouvrir, pour des raisons de sécurité évidentes. J'aperçois Julie allongée sur les fauteuils, qu'elle a aménagés en « banquette », en train de dormir. Je la réveille doucement et lorsqu'elle a « repris ses esprits », nous discutons de la musique en général puis de la chanson qu'elle a choisie. Elle a accepté très volontiers cette discussion, sans doute parce qu'elle avait besoin de « parler ». Nous avons donc discuté du morceau qu'elle a choisi. Elle connaissait les paroles, elle en comprenait tout le sens. Ce n'était donc pas par hasard qu'elle avait voulu écouter cette chanson. Au-delà de la mélodie et du rythme, c'est un message, un appel qu'elle a espéré faire passer. C'était, à ce moment précis, son seul moyen de communication, d'expression. Elle espérait que je fasse passer ce message, son message. Ce que je fis. Nous avons pu organiser une rencontre, au sein même de l'établissement, entre Julie et sa maman. C'est avec une anxiété extrême que Julie attendait la venue de sa mère. L'heure prévue de la rencontre était passée de quelques minutes et déjà le visage de Julie devenait de plus en plus blême. Elle

décida d'aller attendre sa maman à l'entrée de l'Institut. Moins de dix minutes plus tard, elle revint avec un visage métamorphosé où rayonnait la joie, la joie intense: sa Maman était venue et Julie voulait lui montrer sans attendre la salle de musique, la salle où elle était « entendante », où elle était comme les autres. Après m'avoir présenté à sa mère, elle ne lui laissa pas d'autre choix que de l'écouter jouer de la batterie. Julie semblait transformée, les traits de son visage s'adoucissaient de plus en plus, l'expression d'un bonheur intense extériorisait son ressenti intérieur. Sa maman exprimait le même bonheur, je me retirais donc sur « la pointe des pieds » afin de les laisser toutes les deux partager plus intensément ce moment de pur bonheur, moment qui n'appartenait qu'à elles seules. Plus tard, lorsque Julie vint me voir, elle me demanda si je pouvais l'enregistrer jouant de la batterie et en faire un disque compact. Ce qui se réalisa quelques semaines après. Ce disque, Son Disque, elle l'offrit à sa maman pour la fête des mères. Si la problématique de la surdité n'en était pas pour autant totalement résolue, un rétablissement certain de la relation mère/fille venait de se produire. Julie n'oublia surtout pas d'en informer ses camarades d'internat. Est-ce pour cette raison que Claude vint me rencontrer pour me demander si lui aussi pouvait « *faire un disque pour montrer à ses parents ce dont [il était] capable ?* » Je suppose que la réponse ne peut s'envisager que de manière évidente. La musique se pose donc en tant que médiateur non négligeable dans la relation humaine. Si elle permet de parler de soi, elle permet aussi la rencontre avec l'autre, celui qui peut aussi être différent.

4.5.5. Ouverture.

La musique permet d'échanger et de communiquer. C'est donc tout naturellement en adoptant ce principe que nous avons proposé aux adolescents sourds qui pratiquaient la musique d'aller à la rencontre de l'Autre. Grâce à une collègue qui connaissait un animateur musicien intervenant auprès d'enfants et d'adolescents présentant des « Troubles Graves de la Personnalité²⁴³ », nous avons décidé d'organiser une rencontre entre ces jeunes adolescents des deux établissements, autour de la musique. La première rencontre s'effectua après trois mois d'un travail de préparation musicale et concernant la maladie et le handicap. La première réaction des adolescents sourds a été de se demander pourquoi les « autres » avaient l'air si « bizarre ». A l'inverse, les autres adolescents se demandaient pourquoi les sourds avaient eux

²⁴³ Troubles Graves de la Personnalité (TGP). Selon le Haut Comité Médical de la Sécurité Sociale, les Troubles Graves de la Personnalité regroupent les « *Troubles névrotiques graves, les névroses de caractère, les pathologies narcissiques, les états limites, les déséquilibres psychiques, les para psychoses et les dysharmonies évolutives graves de l'enfance.* »

aussi ce même « air bizarre » en « gesticulant de tous côtés ». Quels pouvaient bien être ces jeunes qui utilisaient ces « drôles de gestes » ? Une situation d'observation mutuelle s'établit, le spectre de la méfiance réciproque laissant planer une certaine pesanteur. Dès que nous nous sommes installés autour de nos instruments (principalement des percussions), la « magie » opéra. En premier lieu, nos hôtes entamèrent une rythmique toute simple qui fut aussitôt reprise en écho par les jeunes sourds. Après quelques minutes d'échanges de ce type, l'Écoute s'installait et nos convives jouèrent leur premier morceau. A la fin de celui-ci tous les adolescents sourds applaudirent en frappant des mains. Ils prirent le relais et proposèrent à leur tour leur composition. A la fin de celle-ci, les applaudissements ne se firent pas en frappant des mains mais en levant celles-ci en l'air et en les secouant (c'est ainsi que se font les applaudissements en LSF). L'ambiance qui régnait alors était radicalement opposée à celle que nous avons connue au tout début de notre rencontre. Nous étions réellement engagés dans un processus d'intégration naturelle, où chacun respectait la différence de l'autre. Cette première réunion permit d'en programmer deux autres, chacune à un mois d'intervalle et ce pour des raisons de planning spécifique à chacun. La troisième rencontre était réservée à l'enregistrement des morceaux choisis par les adolescents, aussi bien de leur répertoire que de la « composition commune ». Quelques semaines plus tard, chacun se retrouvait en possession de l'enregistrement sous forme d'un disque compacte intitulé « *Insolit' Music* » par les animateurs.

La rencontre avec l'Autre a permis non seulement de dépasser la différence mais en plus de montrer que, malgré ces différences, « bien des choses » étaient possibles et que « bien des choses » étaient à partager et sans doute restaient encore à partager. Nous étions, à n'en point douter, dans un processus d'intégration effectif chacun découvrant que sa différence ne représentait pas un handicap insurmontable, ni même ne symbolisait un obstacle infranchissable pour l'élaboration d'une relation.

La musique et le Sonore en général, joue, à mon sens, un rôle primordial dans le processus d'intégration. Certes, elle ne peut suffire pour prétendre en réclamer l'exclusivité. Ce qu'elle suggère comme remise en cause du bien fondé des idées reçues, participe activement à ce processus.

Au cours d'une année scolaire, les jeunes sourds dont j'étais le « référent éducatif » me demandèrent de participer avec eux à un week-end ski. Celui-ci ne pouvant avoir lieu à la période prévue, en raison des stages professionnels de chacun, fut reporté au mois de mai suivant et changea d'intitulé. Il s'agissait alors d'un week-end « randonnée en montagne ». Le

hasard a voulu que lors de la veillée au chalet (qui en réalité s'appelait « la bergerie » et avait été entièrement réorganisée pour accueillir des groupes, offrant ainsi une salle de séjour aux dimensions très confortables), une jeune adolescente du groupe aperçut un djembé au fond de la salle. Aussitôt, elle me demanda si elle pouvait en jouer. Je lui proposai de demander plutôt l'autorisation à son propriétaire. Quelques instants après, ce dernier vint me voir l'air surpris en me disant « *Elle veut jouer de djembé !* » Je lui expliquai alors la « situation ». Ses doutes s'estompèrent dès que l'adolescente se mit à jouer. N'en croyant ni ses yeux, ni ses oreilles, il se mit en devoir d'appeler son épouse en lui demandant d'apporter d'autres percussions. Il semblait lui-même ne plus pouvoir bouger, tellement surpris par ce qui se passait devant ses yeux et (ne pouvant en croire) ses oreilles. C'est ainsi, par le plus grand des hasards ; que des entendants, jusque-là convaincus que le silence « régnait en maître absolu » dans la surdité, changèrent leur conception de cette « atteinte de l'oreille », conception dictée par la pensée commune et qu'ils n'avaient jamais songé à remettre en cause. Le choc fut tel qu'en moins d'un mois nous organisons un second week-end que nous appelions « Montagne et Percussions ». Ce week-end s'est reproduit à nouveau au mois de novembre suivant, répondant toujours au même nom.

Ainsi, par le biais de la musique, nous avons pu franchir certaines barrières qui en réalité ne demandaient qu'à « tomber ». Il suffit parfois d'un peu de volonté pour combattre les idées reçues et comme le souligne Erving Goffman « ...*Faire comprendre au grand nombre que ce qu'il tenait pour acquis sans y penser, il eût mieux valu y penser.* »

Dès lors que nous accordons crédit à cette dernière proposition, nous pouvons nous demander si l'« École Ordinaire », considérée comme étant le premier lieu de socialisation de l'enfant, le premier territoire où il se confronte à l'autre, ne représente pas le meilleur secteur où pourrait s'opérer cette réévaluation des idées reçues ? Parler de musique et de surdité à l'école soulève encore bien des interrogations, sans doute parce que les idées reçues sont aussi toujours aussi bien implantées. Pour les combattre, il ne tient qu'à ceux qui, comme moi, sont persuadés que le bien fondé de cette rumeur ne correspond pas à la réalité, et qu'il ne s'agit que d'une apparence de lutter contre, tout en faisant attention de ne pas ouvrir toutes grandes les portes de l'illusion et de s'y engouffrer sans y réfléchir.

4.5.6. Musique en classe.

Lorsqu'il y avait encore des classes ouvertes à l'intérieur de l'établissement, il n'a jamais été question de cours de musique et ce malgré les recommandations de l'Éducation Nationale, « *Des enseignements artistiques obligatoires sont dispensés dans les écoles élémentaires et les collèges. Ces enseignements comportent au moins un enseignement de la musique et un enseignement des arts plastiques. Ils ont pour objet une initiation à l'histoire des arts et aux pratiques artistiques. Des enseignements artistiques portant sur d'autres disciplines peuvent être institués, à titre facultatif, dans les écoles élémentaires et les collèges (Articles L. 312-5 et L. 312-6 du Code de l'éducation, inchangés dans le projet de loi d'orientation pour l'avenir de l'École).* »

L'institution suivait rigoureusement tous les programmes de l'Éducation Nationale, excepté pour la musique. Lorsque j'interrogeais les enseignants, leur réponse était sans équivoque : « *Ils sont sourds, à quoi cela servirait-il ?* ». Même en milieu spécialisé, les idées reçues étaient bien ancrées. Lorsque je proposais de mettre en place des séances d'« *éveil au sonore et d'éveil musical* » pendant les heures de cours, les responsables pédagogiques me répondaient par un « *oui, oui* » laconique qui laissait supposer tout son contraire. Enfin, certains professeurs intéressés par ma proposition, me permirent de mettre en place cet « *atelier musical* », sans que cela fasse partie des matières enseignées. C'était déjà mieux que rien. Après quelques mois de travail, une enseignante m'informait que l'un des jeunes qui participait à l'atelier l'avait interrompue lors d'un cours en lui disant « *J'entends les bruits de pas que fait un élève qui court dans le couloir.* » Ce bruit, il l'avait toujours entendu, mais il ne savait pas ce qu'il représentait, il n'en comprenait pas le sens. La stratégie inconsciemment développée fut de « *mettre de côté* » ce « *son sans sens* ». Comme nous le savons, comprendre ce que l'on entend est essentiel dans le processus complexe de l'audition. Lors de mes différentes interventions professionnelles en SSEFIS, j'utilise très souvent la musique comme facteur d'intégration et de reconnaissance supplémentaire. Dans une école maternelle, avec l'accord de l'institutrice, j'anime un atelier d'« *éveil musical* » pour des enfants scolarisés en moyenne et grande section. L'effectif de la classe s'élève à vingt cinq enfants. Parmi eux, il y a Etienne qui a des contours auditifs et dont la surdité est considérée comme étant moyenne. L'une des composantes de cette activité est la « *découverte rythmique* ». Tous les exercices sont proposés sous forme de jeux, comme par exemple « *le chat et les souris* ». Dans un coin de la salle, le chat surveille les souris qui courent dans toute la pièce. Ce chat doit attraper une souris. Dès que cela se produit, la souris devient chat et ce dernier devient souris. Le chat se

déplace en suivant un rythme à quatre temps (une note par temps, ce qui correspond à la valeur d'une noire). Les souris se déplacent elles aussi sur un rythme à quatre temps, mais il y a quatre notes par temps, soit ce que l'on nomme double croche²⁴⁴. Le rythme général, que l'on nomme aussi mouvement, celui qui détermine la durée absolue des différents signes (notes ou silences) est assez lent. Au-delà de la perception et de la compréhension de cette notion de rythme, ce petit jeu fait aussi travailler l'écoute, l'attention et le respect de l'autre. Il n'est pas question de bousculer ses camarades, ni même d'essayer de les faire tomber. Ce jeu remporte généralement un vif succès auprès des enfants, en premier lieu parce qu'il permet de « braver légalement un interdit » car en dehors de cet atelier les enfants n'ont pas le droit de courir dans la salle. Je dois préciser que ce même lieu sert de salle d'accueil des enfants le matin, le calme y étant donc recommandé. D'autre part, chacun devient le chat à un certain moment, ce qui induit un sentiment d'égalité pour tous. En ce qui concerne Etienne, j'ai pu noter qu'il respectait les consignes demandées, que ses déplacements suivaient toujours soit le rythme du chat, soit celui des souris et qu'enfin sa place dans le groupe n'était jamais remise en cause parce qu'il était sourd. D'ailleurs, lors de cet atelier, il semblait même ne pas être sourd.

Une autre partie de cet atelier suggère que les enfants utilisent les instruments de musique de manière effective. Pour l'organisation du travail en classe, la maîtresse a réparti les enfants en quatre groupes repérés par des couleurs. Il existe donc le groupe des « bleus », des « rouges » des « jaunes » et des « verts » ; ce dernier étant le groupe auquel Etienne appartient. Nous avons donc proposé aux enfants de garder les mêmes groupes pour l'atelier musique. Les enfants de chaque groupe jouent d'un instrument spécifique mais qui n'est jamais le même au cours des séances (ce qui favorise la notion de partage et d'équité, tous les enfants ayant joué du même instrument). Lors du premier exercice, les « Verts » jouaient de la flûte à coulisse (qui permet d'imiter aussi les gazouillis des oiseaux), les « Bleus » des percussions, les « Jaunes » des claves et les « Rouges » du triangle musical²⁴⁵. Les exercices doivent être simples dans leur énoncé pour en faciliter la réalisation. Les quatre groupes sont disposés en forme de cercle, de manière à ce que chacun puisse se voir. Je me positionne entre deux

²⁴⁴ En musique, il existe sept figures de notes qui sont : la Ronde, la Blanche, la Noire, la Croche, la Double Croche, la Triple Croche et la Quadruple Croche. Selon leurs différentes figures, les notes expriment des durées différentes. La ronde représente la durée la plus longue et chacune des autres figures vaut la moitié de la figure qui la précède, et par voie de conséquence, le double de celle qui la suit. Par exemple, dans l'exemple proposé, la noire vaut quatre doubles croches.

²⁴⁵ La flûte à coulisse permet de faire travailler le souffle, tout en produisant une certaine mélodie. Les percussions proposent un travail principalement rythmique. Les claves (ce sont deux morceaux de bois, un que l'on tient fixe et l'autre avec lequel on frappe le premier ; ont la même valeur rythmique que d'autres instruments de percussion). Le triangle musical permet de travailler les sons.

groupes et je joue le rôle du chef d'orchestre. Les enfants du premier groupe situé à ma gauche jouent sur le premier temps, pendant que les autres écoutent et se préparent à jouer à leur tour, sur les deuxième, troisième et quatrième temps. La difficulté de cet exercice se situe à plusieurs niveaux. En tout premier lieu, les enfants doivent jouer en même temps, au même moment, ce qui demande une concentration très importante. Ensuite, ils doivent être à l'écoute non seulement de leur groupe, mais aussi des autres et, en plus, il doivent suivre les consignes de jeu que je leur propose. Parfois, j'inclus des variantes, je fais jouer le premier groupe mais pas forcément le deuxième, qui marque le silence (en réalité ils jouent le silence), puis je fais jouer le troisième groupe mais pas le quatrième. A chaque changement, j'avertis au préalable les enfants. Une nouvelle fois, j'ai pu noter qu'Etienne est tout à fait intégré dans le groupe, qu'il ne se trompe que très rarement et que sa surdité ne semble pas l'« handicaper ». Ce qui est aussi à noter, c'est que les enfants de cette classe sont en contact journalier avec la musique. Après la récréation qui suit le repas de midi, la maîtresse propose aux enfants qui ne font pas la sieste d'écouter, pendant un quart d'heure environ, un morceau de « musique calme » afin qu'ils puissent se détendre, pour mieux appréhender la fin de la journée de classe. La musique en classe a donc trois grandes fonctions essentielles. La première est d'appréhender le phénomène artistique (enseignement artistique). La seconde de considérer le fait musical comme moyen de détente et de concentration (cela n'est pas paradoxal si nous admettons l'hypothèse que se sentir détendu participe à la concentration). La troisième découle directement de la seconde, puisqu'elle permet de préparer les enfants à mieux affronter le reste de la journée, surtout le vendredi. Ceci est valable pour les enfants entendants comme pour les enfants sourds. Ce qui me permet d'affirmer cela repose sur mon expérience du terrain. En ce qui concerne Etienne, la musique représente pour lui un moyen supplémentaire d'intégration scolaire et sociale et d'épanouissement personnel. En considérant la musique sous cet aspect, nous pouvons sans doute envisager de nouveaux horizons.

5. Fugue.

Il paraît maintenant évident que la musique peut être considérée comme étant un « univers » qui n'est pas étranger aux sourds, qu'elle peut donc représenter un langage qui serait commun à tous, au delà de toutes différences. Elle deviendrait alors un moyen d'expression, de communication et d'intégration qui respecterait ces différences et qui favoriserait en outre l'émergence de nouveaux codes de communication et d'expression. Si j'insiste sur ces deux

termes, c'est parce que je suis intimement persuadé que la surdité représente sans aucun doute le handicap de la communication *stricto sensu*. Ne pas pouvoir communiquer, sous aucune forme, participe sans nul doute à la mise en place d'un isolement qui engendre inévitablement des comportements qui échappent à tout principe de réalité, ce qui favorise l'émergence d'un sentiment d'enfermement. Ce que propose théoriquement l'intégration en milieu ordinaire, c'est justement d'échapper à ce principe. Les moyens mis en place sont-ils à la hauteur des ambitions affichées ? La réponse ne peut être comprise de manière tranchée. Ce qui paraît poindre, c'est que la musique et le fait musical participent activement à l'évitement de l'isolement et, par extension, à l'intégration. S'intégrer, c'est aussi avoir la capacité de communiquer. La musique ne peut se substituer à tout les autres systèmes de communication pour en devenir le moyen privilégié, cela relèverait de l'utopie, dans sa forme extrême, pure et simple. Ce que la musique permet, c'est, comme nous le savons, d'ouvrir de nouveaux canaux de communication. Pour s'exprimer et se comprendre, il faut un code qui soit commun à tous à un moment donné. Pour cette raison, nous avons mis en place, au début de nos séances d'éveil au sonore et au musical, un système de notation de référence pour le travail que nous proposons. Nous avons ainsi imaginé un code facilement lisible et compréhensible par tous. Ce code associe une forme géométrique simple, le rectangle, à trois couleurs. Le rectangle est représenté de manière verticale, lorsqu'il est coloré en rouge, cela signifie qu'il faut jouer « fort » ; c'est celui que les enfants ont préféré. Lorsqu'il est tout bleu, il faut jouer doucement. Enfin lorsqu'il est vert, il ne faut pas jouer, c'est ce fameux silence. Il me semblait et me semble toujours important de noter ce que nous avons envie d'exprimer, même si l'écriture sort des conventions usuelles. Écrire ce que l'on peut ressentir à un moment donné permet non seulement d'en garder une trace rédigée mais aussi de pouvoir y faire référence à tout moment, lorsque l'oubli risque de se faire sentir. L'écrit devient donc le garant d'une certaine mémoire, qu'elle soit collective ou individuelle. En tout état de cause, l'écrit permet de fournir une trace palpable. L'intérêt du code que nous avons proposé, c'est qu'il n'est pas en soi figé. En réalité, la couleur est sans doute plus importante que la forme. Elle va notifier un certain rythme, une certaine ponctuation, une certaine émotion. Nous pouvons considérer ce moyen d'expression comme étant analogique, dans le sens métaphorique du terme. Ainsi, dès que Serge, jeune enfant sourd profond alors âgé de douze ans, l'eût intégré, il écrivit spontanément une « partition » composée de douze notes, écrites sur trois lignes, laissant supposer trois mesures à quatre temps. Les deux premières représentations graphiques offraient un rectangle vertical rouge, suivi par un cœur horizontal vert et un fin trait vertical vert. La cinquième note, écrite sur la deuxième ligne, représentait

un fin trait vertical bleu, la sixième un second cœur horizontal vert, précédant deux rectangles verticaux rouges. La troisième ligne commençait par un cœur en deux couleurs, vert en sa pointe et bleue en l'autre extrémité, et ce de manière égale, immédiatement suivi par un trait bleu, aussi fin que les autres. Cette troisième ligne se terminait par un trait fin lui aussi et, nouveauté, un carré bleu. Lorsque Serge a joué sa partition, chacune des notes jouées sur la « caisse claire » de la batterie, correspondait effectivement aux différentes impressions sonores : fort, doucement et sans émission (silence) et ce, dans un tempo régulier. Lorsque Serge jouait son troisième cœur, il a marqué cette figure de silence sous la forme d'un « demi-soupir » (valeur correspondant à la valeur d'une croche, soit la moitié d'un temps). Le demi-soupir associé à une croche forment un temps complet (identique à la valeur d'une noire). Le plus important dans cette écriture ne réside pas dans le fait qu'elle présente trois mesures à quatre temps correctement écrites, mais bien dans le fait que c'était la première fois que Serge pouvait ainsi exprimer ce « silence du cœur » qu'il éprouvait quant à ce manque d'amour parental qu'il semblait subir, qu'il interprétait en tout cas comme tel. Ce manque d'affection ressenti paraissait toutefois évoluer (la partie bleue du cœur) vers un début « d'existence », de communication. La connaissance de la situation personnelle de Serge nous permet d'envisager une telle analyse, mais je préfère toutefois rester dans le domaine de la supposition. Je reste très méfiant quant au bien fondé de toute interprétation abusive dont le but serait de vérifier une hypothèse singulière, sans aucun fondement que celui ordonné par la volonté « d'autosatisfaction ». Le respect de l'être humain dans son entité fondamentale, ce qu'il est, comme il est, représente pour moi le fondement incontournable de toutes les sciences humaines et principalement dans le domaine de l'éducation et *a fortiori* dans le domaine de l'éducation spécialisée.

Comme je viens de le proposer en début de chapitre, si la musique représente un moyen d'intégration non négligeable, pourquoi ne pas l'utiliser à bon escient, dans ses valeurs intrinsèques, pour des enfants sourds ? Uniquement parce qu'ils sont sourds ? Uniquement parce que les idées reçues semblent inflexibles ? Mais alors, comment qualifier ce type de raisonnement, de comportement ?

Même si ces fameuses idées reçues ont la « vie dure », nous n'avons pas le droit de décider à la place de l'autre ce qu'il peut ou ce qu'il ne peut pas entendre. De même, nous nous devons de lui faire connaître tout ce qui compose notre environnement sonore. Environnement dans lequel il évolue, dans lequel nous évoluons tous, et ce quelle que soit notre sensibilité à ce monde des sons. Ce qui pose à mon sens la question du pourquoi est-on appelé sourd ?

Sans doute parce que la société a besoin de repérer, d'étiqueter, de classer tout ce qui la compose, pour pouvoir avoir un repère identitaire. Une autre raison possible, dans le discours actuel d'intégration, serait qu'il y a en fait un désir de normalisation de la différence pour éviter la remise en cause de son propre fonctionnement, de sa propre pensée ? N'est-ce pas une manière de se rassurer soi-même sur ce que l'on ne peut être, sur ce que l'on n'est pas ? Il ne s'agit pas pour moi, dans ces quelques lignes, de porter un jugement de valeur, le sujet à lui seul mériterait que toute une recherche y soit consacrée. Mais il s'agit d'essayer de pointer les arguments, les raisons nécessaires à la compréhension d'une telle situation. En refusant d'admettre que certaines idées « toutes faites » n'ont pas valeur de vérité, en refusant d'entendre ce que l'autre a à dire, notre société ne s'enfoncé-t-elle pas dans une sorte d'obscurantisme néfaste à son propre épanouissement ? En refusant d'admettre la différence et de l'accepter telle qu'elle est, notre société ne construit-elle pas les hauts murs et les barreaux qui formeront la prison dans laquelle la liberté s'enfermera ? En agissant de la sorte, notre société ne devient-elle pas elle-même « sourde » au monde qui l'entoure ?

Alors pourquoi le sourd entend ?

Le sourd entend, parce que c'est lui-même qui le dit. C'est lui le véritable témoin de son quotidien, de sa réalité. Nous nous devons de l'entendre.

CONCLUSION

1. La Situation d'écoute.

Elle peut d'emblée être définie comme étant une attitude volontaire. Nous sommes en situation d'écoute lorsque nous portons un intérêt réel soit aux propos d'un orateur, soit à des sons provenant de différentes sources (bruits, voix, musique ...). Cela implique donc une attention soutenue à l'événement sonore immédiat. Nous sommes « toute ouïe ». Pourtant ouïr est le niveau le plus brut, le plus élémentaire de la perception. C'est donc recevoir une multitude de sons sans chercher ni à écouter, ni à comprendre. C'est en fait percevoir l'univers sonore. Percevoir l'univers sonore, c'est emmagasiner d'une manière involontaire tout un ensemble de sons, sans forcément y prêter attention. Pourtant ces sons qui nous arrivent existent bel et bien, mais ils ne sollicitent pas notre intérêt. Alors souvent, nous avons tendance à dire que nous ne les avons pas entendus. Mais ils sont toujours là, tapis au plus profond de notre mémoire sonore, ne demandant qu'à ressortir à la moindre occasion. Et cette occasion peut se présenter à tout moment. Si toutefois ils ne ressurgissent pas tout de suite, ils peuvent former une sorte de nébuleuse, d'amas, et même de conglomerat sonore. Quoiqu'il en soit, ils sont bien présents. Ils vont former ce que j'appellerais le potentiel sonore effectif. Et ce potentiel, puisque existant, n'aura donc besoin que d'un stimulus pour ressurgir. Mais si cela paraît simple, c'est en réalité une affaire bien compliquée car ces stimuli ont un ennemi juré : les présuppositions. Il y a sans doute une raison à cela : ce que l'on tient pour acquis permet de ne plus se poser de questions et donc de feindre une réalité qui, si elle était remise en question pourrait engendrer un tel désordre dans notre pensée, qu'il paraît plus sage de ne pas y réfléchir davantage. Ainsi naquit l'idée que le monde de la surdité était tout simplement le monde du silence. On alla même jusqu'à affirmer que les sourds étaient muets. Interdisant ainsi aux sourds toute possibilité de recevoir et d'émettre un quelconque son. Et ce qui est surprenant, c'est que les sourds eux-mêmes aient fini par adopter cette pensée. Il m'est arrivé lors d'une discussion avec une personne sourde d'aborder le sujet et, dès lors que je lui posais la question qui était de savoir si elle entendait malgré tout un quelconque son, elle me répondait, avec un ton proche de celui de la compassion : « *Mais Alain, je suis sourd profond !* ». J'avais tout à coup l'impression de n'être rien d'autre qu'une forme « d'extra-terrestre », puis il se mit à planer comme un « lourd silence ». Cela peut paraître paradoxal, mais, ô combien vrai, et comme il était lourd ce silence. Il retomba bien vite. Je passais donc à une autre question, ne voulant pas admettre aussi facilement la défaite, en demandant quels étaient les animaux qu'elle connaissait. J'obtins comme réponses : le lion, le chat qui fait « maou maou », le chien qui fait « ouap ouap » et le coq qui fait « côôôô ». Un nouveau

silence s'installa. Avais-je bien entendu ? Nous avons par la suite écouté différents sons et chaque fois qu'apparaissaient chien, chat et coq, il n'y avait aucune erreur dans les réponses. Ainsi donc, le monde du sonore fait bien partie de celui de la surdité. Avant de tirer des conclusions hâtives et d'en faire une généralité absolue, il faut bien considérer la spécificité de chaque cas, mais l'ensemble de mes recherches sur le son et la surdité me permet d'en arriver à cette conclusion et de tenir les propos vont suivre.

Le monde du sonore qui fait partie du monde de la surdité reste quelque peu confus, du moins à son stade le plus « brut ». Lorsque nous écoutons avec intérêt un quelconque événement sonore (discours, morceau de musique, etc....) notre attention est rivée à cet événement. Toutefois, nous ouïssons une multitude de sons annexes qui peuvent engendrer une perturbation de notre concentration, voire même une gêne auditive. Une certaine confusion sonore mettant gravement en danger la compréhension de l'événement sonore qui au départ nous accaparait. Dans la surdité, il en est de même. Des ensembles de sons se superposent, provoquant ainsi une gêne auditive. Cette gêne auditive nuira à toute bonne compréhension du message sonore. Et, très souvent, le sourd n'aura comme autre réaction que celle d'éteindre ses prothèses auditives. La gêne se transformant en effet le plus souvent en sensation de douleur. Dès lors, nous serions tentés de croire qu'ils se retrouvent ainsi dans un silence apaisant. Mais en fait, il n'en est rien. En effet, en se concentrant un peu, un nouvel espace sonore apparaît. Il est, sans doute, lui aussi confus mais en tout cas naturel. C'est-à-dire que ce sont des sons que nous (oyons ouïssons) constamment mais auxquels nous ne prêtons aucune attention. Par naturels, il faut aussi comprendre personnels. En effet, ces sons varient d'une personne à l'autre. Le fait de travailler ces sons naturels, mettra en place la situation d'écoute et donc la compréhension de l'événement sonore.

La personne sourde vit dans un environnement sonore effectif. C'est elle qui le dit, et nous n'avons aucune raison de ne pas la croire. Nous n'avons que trop longtemps voulu penser à sa place. Il est donc grand temps de lui laisser enfin la parole. Ainsi, un jeune garçon sourd avec lequel je travaillais me dit un jour : "*j'entends dans ma tête des bruits bizarres, je ne sais pas ce que c'est, parfois c'est fort, parfois c'est doucement*". Je n'avais comme indication que celle de l'intensité. Quoi qu'il en soit, il existait bel et bien des sons. Mais que signifiaient-ils ? Nous avons durant toute une année travaillé sur l'ensemble de l'univers sonore que nous avons à notre disposition (enregistrements sur cassettes audio que je présente à la page suivante). D'autre part nous nous sommes intéressés aussi aux sons qu'il entendait et qu'il essayait de retransmettre soit par des instruments de musique, soit par différents objets sonores (frappe du pied, claquements de porte et même parfois la voix...)

Alors qu'il était assis en classe travaillant le français, donc hors de l'activité musicale, il interrompit son professeur pour lui dire : " j'entends les pas d'un enfant qui court dans le couloir ". En une fraction de seconde, il venait d'utiliser la chaîne de l'audition qui amène de l'ouïe à la compréhension du message sonore. Ce son, il l'avait toujours entendu mais il n'arrivait pas à comprendre ce qu'il signifiait. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, il était en situation d'écoute volontaire. En effet, il était très attentif à ce qui se passait en classe. Ce bruit qui lui venait aux oreilles, n'était plus un parasite, mais quelque chose qu'il comprenait. Cette situation d'écoute, nous l'adoptons tous. Elle ne diffère que par le spectre sonore de l'événement. Nous n'entendons pas tous les mêmes sons. Mais pour essayer de comprendre ce qui peut se passer dans la surdité, essayons dans un moment de silence, c'est-à-dire quand les bruits de l'activité du quotidien cessent, la nuit par exemple, de nous mettre à l'écoute des sons qui nous entourent. Nous serions dès lors surpris de constater la multitude des sons qui nous entourent et qui nous proviennent et dont nous ne soupçonnions même pas l'existence. Si nous enregistrions ces sons, ce "moment aléatoire" et que nous réécoutions l'enregistrement à plusieurs reprises nous entendrions encore des sons nouveaux. En dehors de la gêne physiologique, c'est le fait de ne pas comprendre l'événement sonore qui peut paraître ou être angoissant. Et c'est le désir de comprendre ce ou ces sons qui nous mettra en situation d'écoute. Identifier ce que l'on entend rassure. Nous savons ce qui provoque ces sons. Certes ces derniers vont, à leur tour, provoquer différentes réactions émotives, mais dans le stade premier, il y a compréhension de l'événement sonore. L'incompréhension de ce dernier peut amener au refus de cette existence du sonore. Sans doute parce qu'ils sont trop difficiles à comprendre et de fait à expliquer. Malgré tout, ces sons nous les intégrons, nous les enfouissons dans une partie de notre mémoire. Cependant, ils sont toujours là, prêt à "survir", lorsque nous nous décidons à les comprendre, à nous mettre en situation d'écoute, qu'elle soit volontaire ou induite, mais s'inscrivant obligatoirement dans une démarche volontaire. c'est à dire le désir effectif d'écoute et de compréhension des éléments du monde sonore qui nous entoure et ce, que nous soyons sourds ou pas.

2. Suppositions.

La réflexion autour des méthodes d'éducation des sourds, comme nous venons de le voir, a commencé avec le XVIIIème siècle et l'abbé de l'Epée. Ce dernier n'a jamais été l'inventeur de la langue des signes, il a simplement très rapidement compris que l'utilisation de « signes gestuels » permettait un enseignement direct de beaucoup de matières et principalement du

français, enseignement qui ne passait pas obligatoirement par l'apprentissage et l'usage de la parole. Il fit en fait ce que l'on peut appeler du français signé, c'est-à-dire traduire chaque mot composant la phrase, dans l'ordre précis de la phrase en langue française. C'est ce qui donna naissance aux « signes méthodiques ». Il utilisa aussi l'alphabet manuel, qui existait depuis très longtemps et dont il est assez difficile de certifier l'origine exacte. Cet alphabet a pour seul et unique rôle d'épeler un nom propre n'ayant aucune correspondance en langue des signes. Ces systèmes « *fort éloignés de ce que les sourds pratiquaient entre eux, pouvaient néanmoins permettre à des élèves intelligents d'opérer un transcodage mot à signe.*²⁴⁶ » Quoiqu'il en soit, et au-delà de toute polémique, l'abbé de l'Epée représente pour les sourds « le premier instituteur gratuit des sourds-muets », celui qui s'intéressa réellement à l'éducation des sourds et celui par qui les sourds eurent une place dans la société. Tous les ans en novembre les sourds lui rendent hommage lors d'une cérémonie rappelant son investissement désintéressé dans leur éducation. En ce siècle des Lumières, il était reconnu une certaine pluralité des mondes. Si le XVIIIème siècle est entré dans le détail de la rhétorique, il en fut tout autrement du siècle suivant. Nous avons vu que les différentes méthodes utilisées faisaient toutes appel à un « oralisme pur et dur » et le congrès de Milan, en 1880, l'officialisa d'une manière qui se voulait irrévocable. L'intérêt autour du « signe », marquant une certaine rupture avec le romantisme, se fit moindre et les sourds durent se fondre dans le sens commun, tant en ce qui concerne leur éducation que leur mode de communication. Les méthodes préconisées à cette époque n'ont que très peu évolué dans les décennies suivantes. Ce qui devait marquer un tournant dans l'éducation des sourds est le fait que les professeurs se devaient d'apprendre eux-mêmes la langue des signes, ce qui laissait supposer une certaine reconnaissance de la LSF. A notre époque, et dans l'Institution dans laquelle j'ai mené mon enquête, force est de constater que peu de professeurs utilisent réellement la LSF comme langue d'enseignement. Ainsi nous pourrions nous demander si cette reconnaissance « officielle » n'est pas que textuelle. Comme nous l'avons déjà montré, l'utilisation de la parole a surtout eu cours dans l'éducation des sourds. Le bilan de cette dernière méthode d'enseignement semble être un échec. Ainsi, dans un rapport au Premier ministre à l'Assemblée Nationale en 1998, intitulé *Le droit des sourds*, Dominique Gillot montra qu'« *après douze années passées sur les bancs de l'école, 80% des sourds profonds sont aujourd'hui illettrés.* » Nous pouvons supposer que ce résultat est lié au seul fait de la non utilisation de la langue des signes. La réponse vient du fait que pendant des années il fut

²⁴⁶ Yves Delaporte, in biblio.

imposé aux sourds de s'exprimer dans une autre langue, langue qui leur était inconnue et dont ils eurent beaucoup de difficultés à comprendre le fonctionnement. L'émission de quelques sons a pu faire croire que certains sourds pouvaient articuler et par voie de conséquence parler. Mais ne s'agit-il pas là d'un fallacieux prétexte pour démontrer que le sourd pouvait parler comme tout un chacun ? L'obligation qui fut faite à nombre de jeunes sourds de porter des prothèses auditives n'avait pour but que de légitimer une certaine amélioration de l'acuité auditive. Les jeunes sourds ne furent jamais consultés dans ce choix. Le principe qui faisait force de loi à cette époque était que si on proposait à toute personne souffrant par exemple d'une perte auditive de 50 dB²⁴⁷ un appareil pouvant développer un gain de 100 dB, il suffirait de faire une simple soustraction : $100 - 50 = 50$; donc le sourd était supposé bénéficier d'une augmentation de l'acuité auditive de 50 dB. Lorsque j'ai interviewé différentes personnes sourdes, je leur ai demandé quelle était la réalité effective de ce raisonnement. Ils m'ont répondu que dans des situations analogues ils préféreraient éteindre purement et simplement leurs appareils car, suivant les fréquences, ils n'obtenaient pas un gain de 50 dB mais bien de 100 dB. Cette montée brutale de l'intensité sonore provoquait une douleur profonde, mais afin de ne pas être réprimandés par leurs professeurs, ils conservaient leurs appareils sans que ces derniers soient en fonction. Cet état de fait amenait souvent à des échecs scolaires mais aussi à un rejet de l'entendant. Ce rejet est actuellement de plus en plus omniprésent dans le discours de nombre de sourds. Cela vient du fait que les sourds ne comprennent pas pourquoi leur langue, par ailleurs officiellement reconnue par les linguistes, n'est que très peu utilisée dans les méthodes d'enseignement. J'ai déjà évoqué l'exemple de professionnels demandant la possibilité de suivre des cours de LSF à l'intérieur même de l'Institution. Comme nous l'avons vu, il leur fut plutôt suggéré d'apprendre le LPC, la raison donnée étant de favoriser l'intégration des jeunes sourds. Cette politique d'intégration d'enfants sourds en milieu ordinaire a donné lieu à nombre de textes (que je présente en annexe). Je me permets d'emprunter une réflexion d'Yves Delaporte qui semble-t-il résume assez bien la situation : *« la politique d'intégration des enfants sourds dans des classes ordinaires, sous des formes diverses, a donné lieu à un grand nombre de textes réglementaires. Sa philosophie générale, qui joue sur la polysémie du mot « intégration », confondant intégration physique et intégration sociale, langagière, psychique, affective, se reflète dans ce texte publié dans le bulletin officiel de l'éducation nationale du 16 janvier 1992 :*

²⁴⁷ dB = décibel, mesure conventionnelle de l'intensité sonore.

« Afin de favoriser au maximum les possibilités d'intégration des élèves, l'action pédagogique mise en œuvre dans la classe d'intégration scolaire visera le développement optimal de la communication en français. A cette fin, une priorité sera donnée aux conditions de réalisation de l'échange oral (lecture labiale, éducation auditive) et de l'utilisation de langue écrite. » »

Il est donc clairement établi que démutiser un enfant sourd et lui apprendre le langage oral devient une obligation, la raison officielle étant de favoriser son intégration dans la société des entendants. Alors pour essayer de comprendre le pourquoi de cette volonté d'intégration, c'est au-delà du seul discours, aux accents « humanistes », que proclament l'Etat et par voie de conséquence les institutions, qu'il faut chercher les raisons qui le motivent.

Ainsi je me permets d'émettre les hypothèses suivantes pour tenter d'apporter des éléments de réponse à ce questionnement. Pour ce faire j'ai principalement utilisé le discours et les témoignages de personnes sourdes ayant connu ou connaissant actuellement l'intégration scolaire.

Première hypothèse : des raisons économiques.

En effet les institutions coûtent cher à l'Etat. Beaucoup de personnel pour une population équivalente en nombre voire même inférieure ou égale suivant les années. Les chiffres que l'ont m'a communiqués pour l'année 2003 sont de 140 membres du personnel, tous secteurs confondus, pour 131 jeunes accueillis au sein de l'établissement (et ce nombre tend à diminuer au cours des années). Les jeunes accueillis en internat sont actuellement au nombre de 36. Une des premières décisions à être prise a été de ne plus renouveler le personnel qui devra partir à la retraite. Citons pour exemple le service éducatif où le nombre de non remplacements est fixé à cinq départs. Le discours institutionnel privilégie comme argument le fait que le nombre de jeunes admis étant en baisse, il n'est pas nécessaire de remplacer les départs à la retraite. Ce discours convainc peu de professionnels. Beaucoup d'entre eux pensent qu'il existe une autre raison. J'ai déjà développé dans la partie « prédominance du discours » de cette recherche les arguments avancés. Pour la seule ville de Bordeaux et sa proche agglomération (Gradignan et Mérignac), il y a trois écoles spécialisées dans l'éducation des sourds. Le bruit court depuis déjà fort longtemps qu'il y en a une en trop. Au cours de mon enquête, j'ai été amené à rencontrer un des membres de la Direction. Il m'a informé, officieusement, du fait que sur les cinq instituts nationaux actuellement opérationnels, un était considéré comme étant en trop. Cette information, il la tenait d'une « fuite » du Ministère de tutelle. Bordeaux a été choisie pour sa reconversion parce que sa population professionnelle vieillissante était proche de la retraite et qu'il était de fait plus

facile de réduire l'effectif de cette institution. Pour la prochaine rentrée scolaire, il est prévu non seulement un regroupement géographique de l'ensemble des classes en un même lieu, mais également de regrouper deux classes en une, la première accueillant cinq élèves, la deuxième en accueillant trois. Le total des jeunes inscrits en cycle primaire à l'intérieur de l'institution est de quinze élèves nés entre 1990 et 1993. Ces regroupements, devraient permettre de louer les bâtiments ainsi libérés à d'autres organismes.

Une deuxième hypothèse trouve son fondement dans la part de plus en plus active que les parents prennent dans l'éducation de leur enfant déficient auditif, ceci étant favorisé par la mise en place obligatoire du projet individualisé. Ce projet est demandé par le Ministère de tutelle. Les parents y formulent les souhaits éducatifs pour leur enfant mais l'enfant lui-même énonce ses propres désirs. Une relation tripartite s'instaure donc quant au parcours pédagogique à suivre pour l'enfant. Les parents sont bien sûr souverains dans le choix de l'institution spécialisée. L'établissement a donc rapidement mis en place, pour le cycle primaire, la rédaction de ces projets individuels. A la rentrée 2003-2004, il ne restera plus à l'institut que trois classes en interne et une en intégration dans une école de la commune.

Une troisième hypothèse concerne la baisse de qualité de l'enseignement dispensé *intra muros*. Si, à une époque, comme nous l'avons vu, l'Institut des Jeunes Sourds fut le fleuron de l'éducation spécialisée pour sourds, il semble qu'aujourd'hui il ait perdu cette première place. Faut-il pour autant en imputer la faute à une baisse de la qualité de l'enseignement ? Il serait sans doute réducteur de l'affirmer. La « dévotion » à l'enseignement a certes évolué, ce dernier se fait encore trop souvent en langue orale pure, mais il semble peu probable que cela soit la cause unique de la baisse des effectifs. Il semblerait que la mise en place du « tout-intégration » corresponde plus à une volonté politique dont les institutions dépendent.

Une quatrième hypothèse peut être imputée aux progrès médicaux et technologiques. En effet, ces progrès sont à l'origine de la création de prothèses auditives performantes et d'implants cochléaires (qui restent une intervention chirurgicale importante). Ils ont permis à certaines personnes devenues sourdes à la suite d'un accident ou d'une maladie, de recouvrer une partie de leur audition. Tous les jeunes sourds de l'institut que je connais sont appareillés. Mais beaucoup de jeunes avouent ne pas mettre ces appareils en fonction car, disent-ils, les sons qu'ils entendent provoquent souvent une sensation de douleur.

Enfin, la dernière hypothèse à prendre en considération tient au désir des institutions d'intégrer les jeunes sourds en milieu ordinaire. Mais, comme nous l'avons vu, s'intégrer et intégrer sont deux volontés parfois opposées. Il ne faut pas confondre intégration physique de la personne et intégration sociale, linguistique et affective. Confondre en un seul tous les sens du mot intégration devient de fait réducteur et l'on ne sait plus de quelle intégration on parle. Dans les méthodes d'éducation que j'ai développées dans les chapitres précédents, et que les pédagogues prônaient, le langage français oral était l'obligation absolue pour intégrer les cours. Or les erreurs souvent commises venaient du seul fait que les jeunes sourds habitués à utiliser la LSF ne comprenaient pas toujours le sens du langage parlé. Et c'est sans doute pour cette raison qu'il a été observé une certaine baisse des niveaux. Les jeunes sourds ne se sentant quasiment plus reconnus dans leur identité parce qu'on n'utilisait pas leur langue ont très souvent été démotivés dans leur apprentissage scolaire. L'histoire de leur vie, qu'ils ont construite, vient du fait qu'ils vivaient ensemble dans un établissement et que, outre l'enseignement, ils y développèrent ce que l'on peut appeler une histoire commune. Pour faire partie de la communauté sourde, il faut non seulement être sourd gestuel mais surtout ne pas venir de l'intégration ; souvenons-nous de l'exemple de Jean-Pierre.

C'est en se remémorant cet exemple que je peux apporter une réponse à mon questionnement initial : en quoi l'intégration scolaire individuelle peut-elle représenter un danger de perte d'identité pour de jeunes adolescents sourds ?

Nous pouvons donc supposer que :

1° Les moyens de l'intégration ne sont pas à la hauteur des ambitions affichées, le concept d'intégration restant trop souvent flou.

2° Les informations données sont rarement développées de manière à permettre aux jeunes sourds de se faire un avis en toute connaissance de cause.

3° La concertation entre les différents acteurs de l'intégration fait trop souvent défaut. Beaucoup de réunions entre divers intervenants ont lieu pour tenter de régler certains problèmes de comportement de jeunes sourds intégrés dans une école ordinaire.

4° Le discours que les sourds développent autour de l'intégration reflète qu'effectivement le fait d'être intégré individuellement dans une école annihile les relations inter-sourds et comme de nombreux jeunes me l'ont dit : « être intégré, c'est avoir l'esprit, la pensée entendants, et donc ne plus être sourd. »

Certes le débat n'est pas clos mais c'est bien aux sourds qu'il faut donner la parole dans leur propre langue pour qu'ils expriment leur appréhension et leur refus de ces moyens et de ces méthodes d'intégration. Ils sont, comme le dit Jean Norton Cru, des « témoins probes » car, dans l'utilisation de leur langue, ils révèlent effectivement l'expression de leur histoire, de leurs pensées et de leurs sentiments. Nous n'avons de fait pas le droit de douter de leur témoignage.

Si cette question de l'intégration soulève beaucoup de polémiques à l'heure actuelle, c'est sans doute parce que personne n'a réellement réfléchi aux modalités effectives de l'intégration et à son devenir. Tous les enfants sourds sont-ils « intégrables » ? Les sourds veulent marquer leur différence en refusant les contraintes, surtout technologiques, que les entendants lui imposent, comme les appareils auditifs par exemple, mais ils ne refusent pas le fait d'être différents, et de le reconnaître, dans ce système complexe qu'est celui de la communication.

3. Implantés.

Enfin, il faut sans doute réfléchir sur cette remarque de Lilian « *En réalité, nous ne sommes pas intégrés, mais implantés.* »

Ce que souligne Lilian, c'est que les moyens proposés pour l'intégration en milieu ordinaire, qu'ils soient matériels ou humains, ne correspondent pas suffisamment aux exigences d'une intégration efficiente. Cela est probablement dû à ce que « *l'on commence à apprendre aux enfants sourds une langue qui ne sera pas obligatoirement la leur plus tard. Au lieu d'apprendre aux enfants la langue orale en premier, il faudrait leur apprendre d'abord la langue des signes, qui est leur langue naturelle en tant que sourd. Ensuite on pourra leur apprendre la langue orale française, à cela les sourds ne sont pas opposés.* »

Comme le suggère Lilian, les méthodes d'éducation et d'intégration sont à repenser et à réactualiser. Ce qu'il redoute dans le système d'intégration actuel, c'est que les sourds finissent par « *perdre ce qu'ils sont, des sourds tout simplement, des sourds qui en réalité ne sont pas aussi différents des autres, même s'ils n'entendent tout à fait comme les autres.* »

C'est pour ces raisons que la communauté sourde revendique cette identité, pour que les sourds soient reconnus au même titre que les autres, malgré leur « Différence. » Les entendants pourraient-ils entendre les sourds ?...

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie Générale.

AMSELLE Jean-Loup, M'BOKOLO Elikia, *Au cœur de l'ethnie. Ethnie, Tribalisme et État en Afrique*, Paris, La Découverte, 1985.

AMSELLE Jean-Loup, *Branchements, Anthropologie de l'universalité des cultures*, Paris, Flammarion, 2001.

ARENDT Hannah « *La crise de l'éducation* » in *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, coll. *Folio essais*, édition de 2002.

AUGÉ Marc, *Pour une anthropologie des mondes contemporains*, Paris, Flammarion, coll. Champs, 2006 (1994).

AUGÉ Marc, *Les Formes de l'oubli*, Paris, Payot, coll. Rivages, 2001 (1998).

AUSTIN. J.L., *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil, coll. Points, édition de 1991.

BAKHTINE Mikhaïl, *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard, 1978 (1975).

BATESON Grégory, *La Cérémonie du Naven*, Paris, Livre de Poche, coll. Biblio essais, 1986 (1936).

BECKER Howard S., *Outsiders, études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, 1985.

BENSA Alban, *La fin de l'exotisme. Essais d'anthropologie critique*, Toulouse, Anacharis, 2006.

BONTE Pierre, IZARD Michel, *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. Quadrige, 2000 (1991).

BOURDIEU Pierre, *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Seuil, coll. Points, 2001.

CERQUIGLINI Bernard, *Une langue orpheline*, Paris, Éditions de Minuit, 2007.

CHARUTY Giordana, *Le couvent des fous*, Paris, Flammarion, coll. Nouvelle bibliothèque scientifique, 1985.

CHAUVIER Éric, *Profession anthropologue*, Bordeaux, William Blake & Co. Editions, 2004.

CHAUVIER Éric, *Anthropologie*, Paris, Allia, 2006.

COMPAGNON A., *Le démon de la théorie*, Paris, Seuil, coll. Points, série Essais, 1998.

CUCHE Denys, *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, La Découverte, 1996.

DELAPORTE Yves, De SAINT-LOUP Aude, RENARD Marc, *Gestes des moines, regard des sourds*, Paris, Éditions du Fox (2AS), 2005.

DELAPORTE Yves, *Des signes, des noms, des rires : aspects de la culture sourde*, Paris, Asas Éditions, 2000.

DELAPORTE Yves, *Les sourds, c'est comme ça. Ethnologie de la surdimutité*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2002.

DELAPORTE Yves, *Dictionnaire étymologique et historique de la langue des signes française. Origine et évolution de 1 200 signes*, Les Essarts-le-Roi, Éditions du Fox, 2007.

DE MARTINO Ernesto, *La terre du remords*, Le Plessis-Robinson, Institut Synthélabo, Les empêcheurs de penser en rond, 1999.

DEVEREUX G. « *Essais d'ethnopsychiatrie générale* », Paris, Gallimard, coll. *Tel*, 1998.

ERNY Pierre, *Ethnologie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 1991 (1995).

FAVRET-SAADA Jeanne, *Les mots, la mort, les sorts*, Paris, Gallimard, coll. Folio Essais, 1977.

FOUCAULT Michel, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, coll. *Tel*, 1975 (2006).

FOUCAULT Michel, *Les mots et les choses*, Paris, Gallimard, coll. *Tel*, 1966 (1997).

GRIBENSKI A. *L'audition*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. *Que sais-je ?*, 6^{ème} éd. corrigée, 1994.

GEERTZ Clifford, *Bali, Interprétation d'une culture*, Paris, Gallimard, 1983.

GEERTZ Clifford, *Ici et là-bas. L'anthropologue comme auteur*, Paris, Métailié, 1996.

GEERTZ Clifford, *Savoir local, savoir global. Les lieux du savoir*, Paris, Presses Universitaires de France, 2002 (1983).

GOFFMAN Erving, *Façons de parler*, Paris, Éditions de Minuit, coll. « *Le sens commun* », 1992

GOFFMAN Erving, *Stigmate*, Paris, Éditions de Minuit, coll. « *Le sens commun* », édition de 1996.

GOFFMAN Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 1 : La présentation de soi*, Paris, Éditions de Minuit, 1973.

GOFFMAN Erving, *Les rites d'interaction*, Paris, Éditions de Minuit, 1974.

JAMIN Jean, *Les lois du silence. Essai sur la fonction sociale du secret*, Paris, Maspero, 1977.

LAMBERT, Louis-Marie, DELAPORTE Yves, *Dictionnaire de la langue des signes d'autrefois : Le langage de la physionomie et du geste mis à portée de tous*, Paris, CTHS/Référence de l'ethnologie, 2005.

LÉVI-STRAUSS Claude, *Le totémisme aujourd'hui*, Paris, Presses Universitaires de France, 1962 (1996).

LINTON Ralph, *Le fondement culturel de la personnalité*, Paris, Dunod, 1959 pour la première traduction française, (1995).

POIZAT Michel, *La voix sourde*, Paris, Métailié, 1996.

RICŒUR Paul, *Temps et récit*, Paris, Seuil, coll. Points, 1983.

RICŒUR Paul, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, coll. Points, 2000 (2003).

TRAIMOND Bernard, *Une cause nationale : l'orthographe française*. Paris, PUF, 2001.

TRAIMOND Bernard, *Vérités en quête d'auteurs. Essais sur la critique des sources en anthropologie*, Bordeaux, William Blake and C°, 2000.

TRAIMOND Bernard, *La mise à jour. Introduction à l'ethnopragmatique*, Bordeaux, PUB, 2004.

TRAIMOND Bernard, *Le pouvoir de la maladie. Magie et politique dans les Landes de Gascogne, 1750-1826*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, Mémoires de cahiers ethnologiques N°2, 1988.

Bibliographie Thématique

1. Surdité.

BECKER Gaylene, *Growing old in silence. Deaf people in old age*, Berkeley, University of California Press, 1980 (1983).

CUXAC Christian, *Le langage des sourds*, Paris, Payot, 1983.

BOUVET Danielle, *La parole de l'enfant sourd*, Paris, Presses Universitaires de France, 1982.

CHALUDE Joël, *Je suis né deux fois*, Marseille,  ditions Autre Temps, 2002.

CUIF Françoise, *Une sourde française au Gallaudet College*, rapport du stage effectué au Gallaudet College en 1978.

GICQUEL Patrice, *Un siècle de vélo au pays des sourds*, Paris, L'Harmattan, 2002.

- GOUPIL G., BOUTIN G., *L'intégration scolaire des enfants en difficulté*, Québec , Nouvelle Optique, 1983.
- GREMION Jean, *La planète des sourds*, Paris, Presses Pocket, 1991.
- HICKOK Lorena A., *L'histoire d'Helen Keller*, Paris, Laffont, 1958 pour le texte, 1968 pour la traduction, (1997).
- JOUANNET Guy, *L'écran sourd. Les représentations du sourd dans la création cinématographique et audiovisuelle*, Paris, CTNERHI/INJS, 1999.
- KELLER Helen, *Sourde, muette, aveugle. Histoire de ma vie*, Paris, Payot, 1904 pour le texte, 1915 pour la première traduction française (2001).
- LABORIT Emmanuelle, *Le cri de la mouette*, Paris, Laffont, 1994.
- LANE Harlan, *Quand l'esprit entend, histoire des sourds-muets*, Paris, Odile Jacob, coll. Opus, 1996.
- LELU-LANIEPCE J., *Voyage dans le monde des sourds*, Paris, Favre, 1985.
- MAURY C., *L'éclat de rire*, Lyon, La Pensée Universelle, 1984.
- PADDEN Carol, HUMPHRIES Tom, *Deaf in America. Voices from a culture*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1988.
- PELLETIER A., DELAPORTE Y. *Moi, Armand né sourd et muet...*, Paris, Plon, coll. Terre Humaine, 2002
- PRESNEAU Jean-René, *Signes et Institution des Sourds*, Seyssel, Champ Vallon, 1998.
- SIDRANSKY Ruth, *In silence. Growing up hearing in a deaf world*, St. Martin' Press, New-York, 1990.
- SACKS Oliver, *Des yeux pour entendre*, Paris, Seuil, 1990.
- SCHWARTZ Sue, *Choices in deafness. A parents guide*, Kensington, Woodbine House Inc., 1987.
- SZENDY Peter, *Membres fantômes, des corps musiciens*, Paris, Éditions de Minuit, 2002.
- SZENDY Peter, *Écoute. Une histoire de nos oreilles*, Paris, Éditions de Minuit, 2001.
- TOMATIS A., *L'oreille et la vie*, Paris, Robert Laffont, coll. Réponses santé, 1990.
- WALKER Lou Ann, *A loss for words. The story of deafness in a family*, New-York, Harper Perennial, 1986.

2. Pédagogie, Éducation, Éducation Spécialisée et École.

ABBÉ de L'ÉPÉE, *La véritable manière d'instruire les sourds et muets, confirmée par une longue expérience*, Paris, Fayard, 1984.

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, *L'éducation interculturelle*, Paris, Presses Universitaires de France, 1999 (2004).

CORNIÉ Adrien, *Étude sur l'Institution Nationale des Sourdes-Muettes de Bordeaux, 1786-1903*, Bordeaux, 1903.

GOMEZ Jean-François, *Un éducateur dans les murs, témoignage d'un métier impossible*, Toulouse, Privat, 1978.

GOMEZ Jean-François, *Déficiences mentales : le devenir adulte. La personne en quête de sens*, Toulouse, Érès, 2001.

GOMEZ Jean-François, *Le temps de rites, handicaps et handicapés*, Paris, Desclée de Brouwer, 1999.

J'apprend le français, Livres I à IV, Institution des sourds-muets de Nantes, Nantes, 1954,

PENA-RUIZ Henri, *Qu'est-ce que l'école ?*, Paris, Gallimard, coll. Folio Actuel, 2005.

PIAGET Jean, *Psychologie et Pédagogie*, Paris, Denoel/Gonthier, coll. Folio essais, 1969 pour la première édition.

PIAGET Jean, *Où va l'éducation*, Paris, Denoel/Gonthier, coll. Folio essais, 1972 pour la première édition.

NEGRE Pierre, *La quête du sens en éducation spécialisée. De l'observation à l'accompagnement*, Paris, L'Harmattan, 1999.

ROQUEFORT Daniel, *Le rôle de l'éducateur. Éducation et psychanalyse*. Paris, L'Harmattan, 1995.

ROUZEL Joseph, *La parole éducative*, Paris, Dunod, 2005.

ROUZEL Joseph, *Le travail de l'éducateur spécialisé. Éthique et pratique*, Paris, Dunod, 2000.

STIKER Henri-Jacques, *Corps infirmes et société*, Paris, Dunod, 1997.

STIKER Henri-Jacques, *De la métamorphose au modèle : L'anthropologie de l'handicap*, Bordeaux, Cahiers ethnologiques, N°13, 1991.

STIKER Henri-Jacques, *Culture brisée, culture à naître*, Paris, Aubier, 1979.

ZAFFRAN Joël, *L'intégration scolaire des handicapés*, Paris, L'Harmattan, 1997.

3. Musique et Musicothérapie.

BENENZON Rolando, *Théorie de la musicothérapie à partir du concept de l'Iso*, Bordeaux, Editions du Non-verbal/ A.M.Bx, 1989.

BLACKING John, *Le sens musical*, Paris, Editions de minuit, coll. « *Le sens commun* », 1973 (1993).

BOTTE M.C. & CHOCHOLLE R. « *Le bruit* », Paris, Presses Universitaires de France, coll. Que sais-je ?, 1960.

BUSCH Esteban, *La neuvième de Beethoven, une histoire politique*, Paris, Gallimard, NRF, 1999.

CABERO Alain, *De l'ouïe à l'audition. Oreille, musique et surdité*, Éditions du Non Verbal/A.M.Bx, Bordeaux, 1998.

CABERO Alain, *La musique du silence*, Éditions du Non Verbal/A.M.Bx, Bordeaux, 2006.

CHION Michel, *Guide des objets sonores*, Paris, Buchet/Chastel, I.N.A./GRM, 1995.

DUCOURNEAU Gérard, *Éléments de musicothérapie*, Paris, Dunod, 1997.

DUCOURNEAU Gérard, *Introduction à la musicothérapie*, Toulouse, Privat, 1982.

DUMAURIER Elisabeth, *Le pouvoir des sons, Cahiers de recherche musicale INA/GRM*, Paris, 1978.

ESCAL Françoise, IMBERTY Michel (sous la direction de), *La musique au regard des sciences humaines et des sciences sociales*, Paris, L'Harmattan, 1997.

FATUS Claude, *Vocabulaire des nouvelles technologies musicales*, Paris, Minerve, coll. Musique ouverte, 1994.

FRANCES R., *La perception*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. Que sais-je ?, 1963.

GRIBENSKI A., *L'audition*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. Que sais-je ?, 6^{ème} éd. Corrigée. 1994. (déjà cité en biblio générale)

MACHABEY A., *La notation musicale*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. Que sais-je ?, 1952.

MATRAS Jean-Jacques, *Le son*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. Que sais-je ?, 1990.

PARADIS Annie, *Mozart, l'opéra ré enchanté*, Paris, Fayard, 1999.

ROUGET Gilbert, *La Musique et la transe. Esquisse d'une théorie générale des relations de la musique et de la possession*, Paris, Gallimard, coll. Tel, 1990 (1980).

SACKS Oliver, *Musicophilia. Tales of music and the brain*. New-York, Vintage Books, 2008.

SCHAEFFER Pierre, *Traité des objets musicaux*, Paris, Seuil, 1966.

SÈVE Bernard, *L'altération musicale*, Paris, Seuil, 2002.

4. Psychologie et psychiatrie.

FRAISE P. *Psychologie du rythme*, Paris, Presses Universitaires de France, 1974.

FREUD Sigmund, *Malaise dans la civilisation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1929 (1986).

IMBERTY Michel, *Entendre la musique*, Paris, Dunod, Bordas, 1979.

OLÉRON Pierre, *Les sourds-muets*, Paris, Presses Universitaires de France, 1969.

ROCHEBLAVE-SPENLÉ Anne-Marie, *L'adolescent et son monde*, Paris, Jean-Pierre Delarge, 1978.

STEIN Laszlo K. (sous la direction de), *Deafness and mental health*, New-York, Grune & Stratton, Inc., 1981.

VINSONNEAU Geneviève, *L'Identité Culturelle*, Paris, Armand-Colin, 2002.

VIROLE Benoît, COSNIER Jacques (préface de), *Psychologie de la surdité*, Louvain-la-neuve, De Boeck Université, 2^{ me} édition augmentée, 2000.

WINNICOTT Donald Woods, *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris, Gallimard, NRF, 1975 (1997).

WINNICOTT Donald Woods, *L'enfant et le monde extérieur. Le développement des relations*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1978. (*The child and the outside world, Travistock publications, 1957*, pour la première édition).

WINNICOTT Donald Woods, *La nature humaine*, Paris, Gallimard, 1990.

5. Mangas.

Il peut sembler surprenant de voir apparaître en référence bibliographique une bande dessinée. Le manga, terme inventé par le caricaturiste Katsushika Hokusai (1760-1849) signifie littéralement "image dérisoire". Les Mangas de Hokusai étaient des estampes montrant des personnages populaires de l'époque sous des dehors comiques²⁴⁸. Contrairement à cette définition, le thème ici étudié, ne relève en aucune sorte du comique. Il s'agit plus d'une réflexion et d'une analyse de la surdité dans la société japonaise du début du XXème siècle. En outre très documentée, cette série déclinée en quatre tomes ne manque pas de faire référence à l'Institut National des Jeunes Sourds de Paris, à l'abbé de l'Épée et à la Japanese Fédération of the Deaf, JFD, (Fédération Japonnaise des Sourds), ainsi qu'à la situation des sourds au Japon, qui sur bien des points est identique à celle connue en France. Elle revêt un caractère anthropologique indéniable. C'est pour cette raison qu'elle trouve tout naturellement sa place ici.

YAMAMOTO Osamu, *L'orchestre des doigts, Tomes 1 à 4*, Tokyo, Kankô/Milan, 1991-1993, (2006 - 2007).

6. Revues et Périodiques.

Communiquer, *La revue des parents et des éducateurs d'enfants sourds*, N°81, Paris 1986.

L'Information Psychiatrique, n° 8, « L'intégration scolaire », Paris, Octobre 1993.

Terrain, N° 30, « Le Regard », « le regard sourd », par : Delaporte Yves p.49-66, Paris 1998.

Science & Vie, N° 190, Mars 1995, « *Les neuf premiers mois de la vie* ».

Bulletin d'Audio phonologie, *anales scientifiques de l'université de Franche-Comté*, « Audition et Voix », supplément du N°7, Besançon, 1996.

Sciences et avenir, « La langue d'homo erectus », Hors Série N° 125, Décembre 2000 / Janvier 2001.

Identité, Identité sourde, N°4, 1^{er} trimestre 1998.

²⁴⁸ Ce type de représentation, leur style et leur audace, ont fini par donner naissance à une forme d'expression graphique à part entière, au même titre que le Comicbook aux Etats-Unis ou la BD franco-belge en Europe. Au Japon, le terme Manga désigne tout simplement la bande dessinée au sens large, alors qu'en Occident elle a une signification et une connotation incontestablement nippones.

Actes du VII^o colloque de l'Association Régionale pour l'Intégration des Enfants Déficients Auditifs du Languedoc-Roussillon, « L'Enfant Sourd à l'Ecole », Montpellier, juin 1991.

Intégration Scolaire des Enfants Sourds, « Document destiné aux enseignants ayant en charge des classes où il y a des enfants sourds en intégration. Il a pour but d'informer ces enseignants et de faciliter leur tâche ». Document rédigé par Sylvie et Gilbert Labrousse (AGPEDA 33), Bordeaux 1996.

Ethnologie française, juillet 2009/3 « HANDICAPS. Entre discrimination et intégration. »

Actes du deuxième congrès mondial de l'enfant isolé, Saint-Denis de la Réunion, 5,6,7 et 8 juillet 1984, organisé par l'Atelier de Musicothérapie de Bordeaux et les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active (délégation de la Réunion), Bordeaux, Éditions du Non-Verbal, 2009.

FILMOGRAPHIE

Voici quelques films mettant en scène les sourds et la représentation de la surdité. Cette liste n'est bien sûr pas complète, elle ne représente qu'une infime partie de plus de 300 œuvres de cinéma et de télévision. Je renvoie à la lecture de l'ouvrage de Guy Jouannet « *L'écran sourd. La représentation du sourd dans la création cinématographique et audiovisuelle.* » (cité en bibliographie) pour de plus amples informations.

Nous pourrions constater que la question de la surdité a intéressé nombre d'auteurs et réalisateurs de différents pays. Les titres parfois « parlent » d'eux-mêmes.

A scene at the sea, KITANO Takeshi, 1991 Japon:

La passion d'un jeune éboueur sourd-muet pour le surf. La musique fait office de commentaire.

Achik Kérib, conte d'un poète amoureux, PARADJANOV Sergueï et ABACHIDZE David, 1988

URSS :

Parcours initiatique d'un jeune homme qui lui fera rencontrer des communautés de sourds et d'aveugles.

Ainsi et ainsi de suite, XANTUS Janos, 1978 Hongrie :

Histoire d'amitié entre deux jeunes sourd-muets.

Amy, Mc EVEETY, 1981 USA :

Après la mort de son enfant né sourd, une jeune femme décide d'enseigner dans une école pour enfants sourds et aveugles.

Angel, JORDAN Neil, 1982 Irlande :

La rencontre entre un saxophoniste et une jeune fille sourde qui danse sur sa musique.

Au-delà du silence, LINK Caroline, 1995 Allemagne :

Lara est une jeune fille entendante née de parents sourds, passionnée de musique, ce qui n'est pas du goût du père.

Bang-Bang, TONACCI Andrea, 1971, Brésil :

Une famille de bandits dont le héros principal est sourd, muet et aveugle. C'est l'un des principaux films du courant underground du cinéma brésilien.

Blade of satans bog, DREYER Carl Théodore, 1919, Danemark :

Satan prend l'apparence d'un sourd-muet.

Capitaine Johnno, ANDREACCHIO Mario, 1988, Australie :

L'un des héros de cette histoire est étranger, l'autre est sourd. Le thème central de ce téléfilm est la différence.

Eroica, KOLM-VELTEE Walter, 1949 Autriche :

Biographie de Ludwig Van Beethoven, à l'époque où il écrivit sa « symphonie héroïque » et où sa surdité s'aggrave.

Habla Mudita, GUTIERREZ ARAGON Manuel, 1973, Espagne :

Un spécialiste du langage essaie d'éduquer une bergère sourde et muette.

His busy hour, SPEARING James et LINCOLN HEUSIS Bertha, 1926 USA :

Ce film aurait été créé pour la promotion des acteurs sourds, nombreux à l'époque du cinéma muet. Tous les acteurs sont sourds, dont Granville Redmond qui joua dans plusieurs films de Charlie Chaplin.

Histoire d'un rencontre, TSAKI Brahim, 1983, Algérie :

Histoire d'amitié entre un jeune garçon et une jeune fille tous deux sourds et muets. Cette sympathie va se développer contre leurs familles.

Junk Mail, SLETAUNE Pal, 1996, Norvège :

Un facteur de la poste dont la vie lui semble morne et une jeune femme malentendante décidée d'en finir avec la vie se rencontrent. Leur vie va alors basculer.

L'âme sœur, MURER Fredi M., 1985, Suisse :

Passion amoureuse entre frère et sœur. Il est sourd et elle est entendante. L'auteur dira qu' « avant d'être un film sur l'inceste, c'est un film sur la communication. »

La famille Addams, SONNEN/FIELD Barry, 1991, USA :

Parmi les personnages originaux qui composent la famille Addams, se trouve la Chose, une main « courante » qui sait aussi bien jouer aux échecs que jouer de la guitare basse. Une main autonome qui danse, manie l'épée, fait du patin à roulette et connaît le langage gestuel et la dactylographie.

La leçon de piano, CAMPION Jane, 1992 Australie :

« Dans ce film le langage des sens s'exprime de toutes les façons : l'absence de voix et le langage gestuel, le toucher et le doigt coupé, la peau marchandée, l'oreille et le piano. »

La légende du lagon, MAC KAY Yvonne, 1984, Nouvelle-Zélande :

La relation entre un enfant sourd-muet et une tortue géante, provoque une réaction hostile de la part des villageois, qui voient en cette relation, un signe du ciel. D'anciennes superstitions rejaillissent et rendent l'enfant et la tortue responsables de tous les maux du village.

La maison, Edvardsson Egill, 1983, Islande :

L'opposition entre le monde du silence et le monde de la musique.

La mélodie du silence, EASTMAN Allan, 1986, Canada :

Condensé de toutes les situations qu'un entendant peut rencontrer face à une personne sourde.

La nourrice bleue, LEHMUSKALLIO Markku, 1985, Finlande/suède :

Réflexion sur la peinture liée au silence du peintre qui est sourd-muet.

La vie silencieuse de Marianna Ucria, FAENZA Roberto, 1996, Italie/France/Portugal :

Premier long métrage de l'actrice sourde Emmanuelle Laborit, d'après le roman de Dacia Maraini. Le film commence par une scène très dure : un grand-père emmène sa petite-fille sourde et muette assister à l'exécution d'un petit voleur, espérant que la dureté de la scène provoque un électrochoc rendant l'ouïe et la parole à Marianna.

L'enfant sauvage, TRUFFAUT François, 1969, France :

1798, un enfant vit seul dans la forêt aveyronnaise. Il est capturé et conduit à l'Institut des sourds-muets de Paris parce qu'on le croit sourd. Ce film évoque les conditions faites aux personnes hors normes avant et pendant le XVIIIème siècle.

L'esquimaude a froid, XANTUS Janos, 1983, Hongrie :

Un mari sourd tue l'amant, musicien, de sa femme, chanteuse. Un film où le sourd apparaît comme étant un homme mystérieux et sauvage.

L'homme qui recherche la vérité, ESWAY Alexandre, 1939 France :

Un banquier simule la surdité afin de découvrir les éventuelles perfidies de son entourage.

Le cercle parfait, KENOVIC Ademir, 1996, Bosnie/France :

Sarajevo en pleine guerre, trois personnes, dont un enfant sourd-muet et un chien (considéré comme étant le quatrième personnage) tenteront de quitter la ville pour se rendre en Allemagne. Le seul qui y parviendra est l'enfant sourd.

Le jardin de pierre, KIMIAVI Parviz, 1976, Iran :

L'histoire d'un personnage de sage, vivant à l'abri du monde sonore.

Le monde silencieux de Nicholas Quinn, PARKER Brian, 1987, Grande Bretagne :

Nicholas Quinn est sourd, ce qui ne l'empêche pas de faire partie du bureau de surveillance des examens à l'étranger, à l'université d'Oxford. Aucune information de ce bureau ne doit filtrer. Cependant Nicholas sait lire sur les lèvres.

Le mur du silence, ARTHUR Karen, 1988, USA :

La mère refuse le langage gestuel de sa fille sourde, cette dernière ne s'exprimant qu'en langue des signes. Ce film renvoie à l'acceptation de la surdité au sein de la famille.

Le pays des sourds, PHILIBERT Nicolas, 1992, France :

Premier documentaire à proposer un regard sur la population sourde, enfants et adultes.

Le propre de l'homme, RIVIERE Marc, 1996, France/Canada :

Une jeune femme sourde enseigne le langage des signes à de jeunes chimpanzés que des chercheurs éduquent comme des enfants humains.

Le riche homme, KEJA Jan, 1988, Pays-Bas :

Thématique du sourd-muet maléfique. Qui a tué Alice, la maîtresse du patron (le riche homme), est-ce Boubou, le domestique sourd-muet ?

Les enfants du silence, HAINES Randa, 1986, USA :

Elle est sourde et muette et s'enferme dans son mutisme. Lui a pour métier d'apprendre à parler aux sourds-muets, le film est l'histoire de leur rencontre.

Mandy, MACKENDRICK Alexander, 1952 Grande Bretagne :

Les parents de Mandy, fillette sourde et muette, s'opposent sur l'éducation à lui donner. Elle sera confiée à une école spécialisée, contre l'avis du père.

Miracle en Alabama, PENN Arthur, 1962 USA :

L'histoire véridique d'Helen Keller, sourde, muette et aveugle.

Miracle sur la 34^{ème} rue, MAYFIELD Les, 1994, USA :

Le père Noël connaît la langue des signes.

Quai N°5, MUSTAPHA Niaza, 1956 Egypte :

L'histoire d'une servante sourde et muette, rôle principal en langue des signes.

Quatre mariages et un enterrement, NEWELL Mike, 1993 Grande Bretagne :

L'un des comédiens, David Bower, est sourd. Dans le film le personnage est présenté comme une « personne tout à fait ordinaire et doué comme tout un chacun pour le bonheur. »

Ridicule, LECONTE Patrice, 1995, France :

« La perspective historique replace les sourds sur la scène du XVIIIème siècle, sous la férule de l'abbé de l'Épée. Face au ridicule de la cour, leur gestuelle les situe ailleurs, ils échappent au langage en vigueur...Ils sont autres. »

Samyong le muet, SHIN SANG-OKK, 1964 Corée du Sud :

La violence d'un jeune sourd-muet, abandonné par ses parents lorsqu'il était enfant, recueilli par des nobles. Premier film à intégrer la dactylogologie à son générique.

Sans pouvoir le dire, CAVANI Liliana, 1993, Italie :

Double portrait de jeunes sourds en Italie du XXème siècle.

Témoin muet, WALLER Anthony, 1994, co-production Allemagne/Russie et USA :

Une jeune maquilleuse muette assiste à un meurtre. Bien qu'elle entende normalement, elle ne s'exprime qu'en langage gestuel.

Tommy, RUSSEL Ken, 1975, Grande Bretagne :

Comédie musicale, c'est l'histoire d'un enfant devenu sourd, muet et aveugle, après avoir surpris sa mère lors d'une relation extraconjugale.

Victoire sur le silence, ANTONIO Lou, 1978, USA :

La véritable histoire de Kitty O'Neil, jeune fille sourde oraliste, devenue la plus grande cascadeuse au monde, battant vingt-deux records du monde de vitesse, de saut, de ski nautique, de cascade.

Séries Télévisées :

Certains épisodes de séries télévisées, aux titres suggestifs, ont évoqué la surdité, c'est notamment le cas de :

Au nom de la loi (entre 1958 et 1960) : *La voix du silence.*

Bonanza (1961) : *Le mur du silence.*

Mannix (1968) : *Le cri du silence.*

Starsky et Hutch (1976) : *Un sympathique voleur.*

La petite maison dans la prairie (1980) : *Le banni.*

Dallas (1987) : *La menace.*

La belle et la bête (1987) : *Un silence impossible.*

Pause café, pause tendresse (1988) : *L'escalier des fous.*

Star trek, the next generation (1989) : *Plus fort qu'un murmure.*

The Equalizer (1989) : *Fureur silencieuse.*

Renseignements généraux (1991) : *Bêtes et méchants.*

Inspecteur Derrick (1990) : *Lena.*

La voix du silence (1993) : *Contre toute attente.*

Au delà du réel, l'aventure continue (1995) : *Le message.*

L'Éducateur (1995) : *Trop libre pour toi.*

Le Refuge (1997) : *Les moutons d'Anatole.*

Documentaires :

Tout comme les films et les séries télévisées, les titres des documentaires suivants sont eux aussi significatifs.

La voix humaine ou ***En direct de l'école des sourds-muets*** (France-1956). Reportage d'Igor Barrère sur les centres de « rééducation » pour enfants sourd-muets et sur les moyens scientifiques mis en œuvre pour vaincre « l'infirmité » et les faire parler.

Le monde du sourd (France 1971). Émission médicale de Pierre Desgraupes, Igor Barrère et Étienne Lalou. *La surdité du point de vue médical.*

***Le nouvel âge glaciaire** (Pays-Bas 1974). Étude comparée d'une cité péruvienne (expérience autogestionnaire dans un bidonville de Lima) et d'une entreprise hollandaise de fabrication de crèmes glacées et plus particulièrement de trois des ouvrières qui sont sourdes.*

***Deafula** (USA 1975). « Deafula a été filmé à partir du langage des sourds. Une voix off propose une traduction. Un étudiant en théologie est mordu à sa naissance par le compte Dracula. »*

***Les mains du silence** (1 et 2, France, 1976/1979). Deux documentaires de 26 minutes chacun, basés sur des témoignages concernant l'éducation et la communication des sourds. Réalisation de Simone Vannier.*

***Des enfants qu'on cache** (France, 1977). Reportage de Jacques Fansten diffusé sur FR3 Le 18 février 1977. « Le phénomène de l'exclusion semble être le thème central de ce reportage... »*

***La surditude** (Canada 1981). Témoignages de personnes sourdes atteintes de surdité confrontées aux entendants et à leur solitude. Surditude est un amalgame des mots surdité et solitude.*

***À bon entendeur** (France 1982). Première émission de « Parole donnée » produite par Daniel Karlin. Film imaginé, écrit et réalisé par les enfants de l'école des Gravouses située à Clermont-Ferrand.*

Notons aussi :

***L'enfant et son corps** (France 1982).*

***Cent ans de silence** (France 1982).*

***L'univers des sourds** (France 1982-1983).*

***Histoire d'un sort** (France 1986) Une femme devenue sourde et muette est restée dans son village natal du Cameroun. De nombreuses questions vont alors être posées : s'agit-il d'un sort ? Est-ce une maladie ?*

***Les mains du sourd** (France 1988).*

***Le peuple des sourds** (France 1988).*

***La citadelle du silence** (France 1993).*

***Belle du silence** (France 1993).*

***Sortir du silence** (France 1993).*

***Le mécano de l'oreille** (Allemagne 1994).*

***Vivre son handicap** (France 1994).*

***La culture sourde** (France 1995).*

***Sourds à l'image** (France 1995) En dépit de l'interdiction de la Langue des Signes, de 1880 à 1991 en France et en Allemagne, des artistes sourds évoquent les différents combats menés contre cette interdiction.*

***Tous mes mots s'envolent** (France 1995). Étude comparative entre « être devenu sourd et être sourd de naissance. »*

***Histoires sans parole** (France / Grande Bretagne 1996).*

***Danse des mains** (Suisse 1997).*

***Les mystères du langage des enfants sourds** (Grande Bretagne 1997).*

***Des malades pas comme les autres** (France 1998).*

***La mafia du silence** (France 1998).*

ANNEXES

1. « Abrégé » de l'histoire des sourds.

Lorsque la société romaine découvrit cette déficience sensorielle, elle décréta, au 6^{ème} siècle, que les sourds n'avaient aucun droit d'un point de vue tant juridique que politique, car ils étaient considérés comme « incapables » et leurs biens étaient gérés par un « curateur ».

La Perse et l'Égypte avaient établi une forme de culte en ce qui concerne la surdité. Ainsi les sourds étaient considérés comme les « favoris des dieux », des « êtres privilégiés du ciel ».

Ce fut loin d'être la pensée développée en occident, au moyen âge. Dès lors que l'on s'apercevait que l'enfant était sourd, on essayait de le cacher, soit en le plaçant dans un couvent, soit en l'abandonnant ipso facto. On alla même jusqu'à se demander si les sourds avaient une âme, un « esprit doué de raison ». Dans certains cas extrêmes, on doutait même de leur appartenance à l'Humain, et on se demanda s'ils n'étaient pas identiques aux animaux. Le mariage des sourds était interdit puisqu'il fallait dire « oui » de façon claire et sans équivoque. A la fin du 12^{ème} siècle, une décrétale du pape Innocent III « autorise le mariage d'un sourd muet, même ignare, pourvu qu'il soit dûment constaté qu'il a manifesté sa volonté à cet égard d'une manière claire et intelligible »¹. Il ne s'agissait toutefois que « d'unions mixtes » sourd – entendant. Le véritable mariage, dans le sens du libre arbitre de chacun, ne sera autorisé que bien plus tard.

Le 16^{ème} siècle amorça un changement : on commença à apprendre à « parler » aux sourds. Ce fut principalement en Espagne que cette pratique se développa avec Pedro Ponce.

L'évolution des mentalités se fit surtout ressentir aux 17^{ème} et 18^{ème} siècles. Par un arrêt du parlement de Paris daté du 16 janvier 1658, il est reconnu en France la validité du mariage des sourds muets. Il fallu attendre 1760 et un certain Abbé de l'Épée pour que soit reconnu aux sourds le droit à l'éducation. Né à Versailles en 1712, Charles-Michel de l'Épée voulu devenir prêtre dès 1729. Cependant, à cette époque, pour être ordonné prêtre, il fallait signer le « formulaire d'Alexandre VII », condamnant la doctrine Janséniste. L'Abbé de l'Épée refusa de la signer et se vit de fait interdit de prêtrise, en tout cas à Paris. C'est pour ces raisons qu'en 1733, après avoir mené des études de droit, il deviendra avocat au parlement de Paris. C'est sous la protection de J.B. Bossuet, évêque de Troyes et neveu du célèbre Bossuet, évêque de Meaux, que l'abbé de l'Épée fût ordonné prêtre en 1738. A la mort de J.B. Bossuet, en 1743, et parce que l'abbé de l'Épée avait entretenu des relations amicales avec Monseigneur de Soanen, il se verra frappé d'une peine d'interdit par Mgr de Beaumont et jusqu'en 1760, il s'occupera d'œuvres de charité.

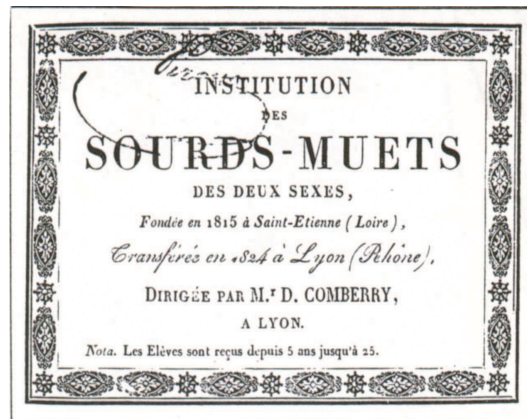
C'est à cette date qu'il deviendra le **1^{er} instituteur gratuit des sourds et muets**. Suite au travail de l'abbé de l'Épée, et ce dès 1777, on assistera à une augmentation constante d'écoles pour sourds, 11 en tout jusqu'à la révolution, mais celle-ci aura comme effet la réduction du nombre des écoles pour sourds. Il ne restera dès lors que quatre écoles : Paris, Angers, Rouen et Bordeaux. La quasi-totalité des écoles fondées par des prêtres fermeront les unes après les autres, par la seule volonté politique. L'essor des écoles ne reprendra que vers 1800, pour atteindre en 1830 le nombre de 28 et celui de 70 en 1887. 1883, année où les sourds auront pour la première fois le droit de voter.

Ce même 19^{ème} siècle verra la naissance de nombreux journaux écrits par et pour des sourds et dont les titres sont assez évocateurs. Le premier journal parut en 1870 à Paris et s'intitulait « Le Bulletin de la Société Universelle ». Le deuxième journal paraîtra en 1884 : « La Défense des Sourds-Muets ». D'autres journaux périodiques feront leur apparition tels que : « la Sincérité » en 1887, « l'Echo de la Société d'Appui Fraternel des Sourds-Muets de France » en 1889, « la France Silencieuse » en 1894, « l'Avenir des Sourds-Muets » en 1894 aussi, « La Silencieuse » en 1898 et enfin « la République de demain » en 1899. D'une « Société Universelle » à la « République de demain », soit quinze années qui marquent nettement le malaise, la quête d'identité qu'éprouvaient les sourds à cette époque. Les termes des titres de journaux employés sont significatifs de cette volonté, de ces cris d'existence poussés par les sourds. La presse était donc le support privilégié des et par les sourds pour qu'il puissent s'exprimer. Ce n'est, toutefois, qu'en 1889 qu'apparaîtra le premier alphabet dactylogique, dit « alphabet manuel des sourds » dans le Dictionnaire des Mots et des Choses.

Le début du 19^{ème} siècle marquera la fin du « règne du discours » et « l'homme apparaît, un homme qui devient objet d'un savoir possible ». Sans doute qu'en la fin de ce même siècle, le sourd ne devait pas être doué d'un savoir possible, lui étant propre, puisqu'au congrès de Milan, en 1880, il fut adopté de nombreuses résolutions destinées à « intégrer de force les sourds dans le monde des entendants » et à « proscrire, dans les institutions, la seule langue dans laquelle les sourds pouvaient communiquer entre eux, la langue des signes ». La société des entendants, professeurs et ministres de l'éducation de l'époque, voulaient en fait que les sourds deviennent « comme tout le monde, entendant ». « Dès la fin du 19^{ème} siècle, un peu partout dans le monde, les entendants attachèrent les mains des enfants sourds pour les empêcher de s'exprimer, leur bandèrent les yeux pour développer leur potentiel auditif (...), ils poussèrent la logique de leur entreprise de désintégration culturelle jusqu'à nier à ceux

qui ne pouvaient entendre le droit de s'appeler des sourds ! On devait parler désormais de « handicapés sensoriels », de « déficients auditifs », ou de « malentendants ».

2. Plaque de l'Institut de Lyon.



3. Carte d'identité d'une jeune fille sourde faisant apparaître la mention « sourde-muette », 1993.

A French national identity card (carte nationale d'identité) for a deaf-mute person. The card is filled out with the following information: NOM: [blank], Prénoms: [blank], Né le: 19 Mai 1993, à: [blank], NATIONALITÉ FRANÇAISE, Taille: 1 m 71, Sexe: Sourde - Muette, Date de délivrance: 19 Mai 1993. The card features a black and white portrait of a young girl, a signature, and a circular official stamp. The name of the official is visible as "Eugène ABRAHAM".

4. Fonctionnement et différents types d'appareils auditifs.

Principe de fonctionnement des différents types d'appareils, proposés par

M L. Godinho, audioprothésiste à « Acoustique et Audition », Paris.

Les vibrations sonores sont captées par le **microphone**, puis transformées en signaux électriques transmis à l'**amplificateur**. Celui-ci traite ces signaux en fonction de la perte auditive et transmet ces signaux amplifiés à l'écouteur chargé de les transformer en sons.

Dans le cas d'un appareil numérique, l'amplificateur est remplacé par un **microprocesseur**.

Les différents types d'appareils

Les intra-auriculaires

Les intra-auriculaires sont fabriqués à partir d'un **moulage** de l'oreille, dans lequel est installée l'électronique. L'appareil est entièrement contenu dans l'oreille. Les premiers modèles remplissaient entièrement la conque, ils étaient logiquement appelés **intra-conques**.

Puis est apparu l'**intra-canal** ou **intra-conduit**, plus petit et plus discret, logé à l'entrée et dans le conduit auditif.

Les **intras-profonds** ou **semi-profonds** représentent la plus récente évolution de ce type d'appareils. Grâce aux progrès et à la miniaturisation de l'électronique, ces appareils très petits sont entièrement contenus dans le conduit auditif. Ils sont dotés d'un petit fil en nylon pour faciliter leur extraction.

Pour tous les gens portant les **cheveux courts**, principalement les hommes, avantage esthétique certain.

Meilleure **acceptation psychologique** car la solution au problème auditif est "intégrée" à l'intérieur du corps: "Quand on se regarde dans la glace, on ne voit rien". Le schéma corporel de la personne appareillée est sauvegardé.

Avec certaines morphologies particulières de pavillons, telles les "oreilles décollées", meilleure tenue dans l'oreille.

Plusieurs **contre-indications** importantes.

Conduits auditifs trop **petits**, trop **pincés** ou **tortueux** : malgré leur miniaturisation croissante, les intras-auriculaires nécessitent un conduit auditif relativement dans la norme.

Sécrétion de cérumen trop importante : le cérumen va obstruer fréquemment l'extrémité de l'appareil où se trouve l'écouteur, entraînant de fréquentes pannes sans gravité mais privant l'utilisateur de son appareil et l'obligeant à consulter son audioprothésiste trop fréquemment. La sécrétion de cérumen est variable suivant les individus. Pour ceux dont la sécrétion est importante, le port d'intra-auriculaires est délicat,

malgré la présence de filtres d'efficacité croissante à l'extrémité de ces appareils.

Pertes d'audition trop importantes, au-delà de 60-70 db de perte moyenne, et pertes d'audition sur les fréquences aiguës avec les fréquences graves bien conservées, entraînant des sensations d'oreille bouchée, de résonances.

Nécessité d'une **bonne dextérité** manuelle et acuité visuelle pour le changement des piles et l'entretien.

Adaptation physique plus **longue** pour "oublier" complètement la présence des appareils les plus profonds.

Les contours d'oreille

Ils sont placés sur le pavillon et reliés par un tube en nylon à une pièce en plastique moulée, appelée **embout auriculaire**, placée dans le conduit auditif.

Ils n'ont plus rien à voir avec les énormes "bananes" beiges que l'on rencontrait il y a 10 ou 20 ans. Il en existe de plusieurs tailles; les plus petits, appelés mini-contours, sont discrets (2,5 cm et moins de 10 grammes). Les formes se sont affinées, des couleurs plus discrètes sont apparues. Contrairement à une idée répandue, malgré les progrès des intra-auriculaires, les contours d'oreille restent très **majoritairement utilisés**. En effet, ils représentent actuellement environ les deux tiers des appareils adaptés en France.

Leur **polyvalence** permet une adaptation de toutes les baisses d'audition, des plus légères aux plus profondes. Les problèmes auditifs délicats exigent l'utilisation des circuits électroniques plus complexes et performants seulement disponibles en contours d'oreille.

Les contours peuvent être utilisés avec des embouts de type "IROS", pénétrant très peu dans le conduit et le laissant presque complètement ouvert et libre. **Cette technique est nécessaire** lors de certains types de baisses d'audition sur les aigus avec des graves bien conservés, et aussi en cas d'allergies ou de sensibilité du conduit auditif.

Ce type d'appareil est **peu sensible au cérumen**, donc conseillé en cas de sécrétions abondantes pour un fonctionnement plus fiable.

A l'inverse des avantages des intra-auriculaires, l'acceptation psychologique et les soucis d'ordre esthétique vont être plus délicats avec les contours d'oreille.

Les lunettes auditives

L'électronique est dissimulée dans l'épaisseur des branches de lunettes. Des années 1960 au début des années 1980, cette solution était très courante car à l'époque, les contours d'oreille étaient très volumineux et lourds.

Actuellement ne sont utilisés que dans quelques cas spécifiques: infection chronique de l'oreille avec écoulements, systèmes "CROSS". Elles représentent moins de 1% des appareils adaptés aujourd'hui.

Les boîtiers

Le premier type d'appareils auditifs, apparu au début des années 1950, grâce à la production commerciale des transistors (composants électroniques permettant d'amplifier des signaux électriques, inventés en 1947).

Constitué d'un boîtier de la taille d'un paquet de cigarettes relié par un cordon aux écouteurs fixés à l'embout contenu dans l'oreille. Aujourd'hui pratiquement abandonnés.

Les différents types de traitement du signal sonore

Les appareils analogiques

Jusqu'en 1995, tous les appareils auditifs disponibles (contours d'oreille et intra-auriculaires) étaient **analogiques**. Cela signifie que l'amplificateur traite des signaux électriques envoyés par le microphone, les amplifie, les filtre puis les transmet à l'écouteur. Malgré les progrès de l'électronique, ces traitements provoquent parfois des distorsions et la présence de sons inconfortables et de tonalité désagréable.

Il en existe plusieurs familles :

Les appareils manuels, dotés d'un potentiomètre de volume, réglables, comme leur nom l'indique, à la main. Les premiers appareils auditifs apparus, étaient de ce type. Malgré quelques progrès, ils étaient difficiles à utiliser car amplifiaient le son "globalement", **sans sélectivité**. Lorsqu'un bruit gênant apparaissait, la diminution du potentiomètre de volume atténuait tout, la source de la gêne comme les sons utiles. De plus, en cas d'appareillage sur les deux oreilles, il était difficile de régler manuellement ces petits boutons de façon à entendre un son équilibré.

Les appareils automatiques, de la même famille que les précédents, mais dotés d'amplificateurs analogiques plus sophistiqués permettant un réglage par ordinateur. Ne nécessitant plus de réglages manuels, ils sont donc plus simples d'emploi et plus performants dans le calme. Dans un milieu plus difficile (conversation de groupe, rue bruyante), son utilisation reste difficile.

Des télécommandes, la plupart du temps optionnelles, permettaient sur certains modèles de disposer de plusieurs **programmes d'écoute** dont les réglages étaient optimisés pour différentes utilisations: conversation au calme, restaurant, conversation en groupe...

Les contraintes (encombrement, utilisation difficile pour certaines personnes) ont nuit à leur diffusion.

Disponibles dans les marques Widex, Bernafon, Philips et surtout le Suisse Phonak (gamme PICS AudioZoom).

Les appareils numériques

Les premiers apparurent au milieu de l'année 1996, présentés par deux fabricants Danois : Widex (gamme Senso) et Oticon (gamme Digifocus). Ce fut la plus importante évolution (on a d'ailleurs parlé de "**révolution numérique**", à juste titre, à notre avis) depuis l'apparition des appareils auditifs.

Par rapport aux appareils analogiques, la différence fondamentale est le remplacement de l'amplificateur par un **microprocesseur**, appelé familièrement "puce électronique". Les informations captées par le microphone, après numérisation, seront traitées par ce véritable ordinateur avant d'être restituées par l'écouteur. Ce traitement informatisé a permis des réglages incomparablement plus précis, sans aucune distorsion, ni bruit de fond. Ces techniques récentes profitent des progrès de l'électronique et de l'informatique, avec une fiabilité supérieure aux appareils conventionnels.

Les utilisateurs d'appareils analogiques, en passant au numérique, ont rapidement constaté une **amélioration très nette** de la **compréhension** de la parole, la diminution voire l'absence de gêne dans le bruit et une tonalité plus "naturelle".

Actuellement, pour un premier appareillage, quelques jours suffisent généralement pour s'adapter à un port quotidien d'un appareillage numérique; l'adaptation à un appareillage analogique se comptait plutôt en semaines, voire, pour les baisses d'audition délicates, en mois.

Aujourd'hui tous les types d'appareils sont disponibles en numérique, du contour d'oreille à l'intra-profond, couvrant toutes les sortes de surdités de perception. Les fabricants importants ont rejoint les précurseurs avec une gamme d'appareils numériques: Siemens Prisma et Signia, Philips, Phonak Claro, Starkey, Danavox Danalogic...

5. Lexique des termes techniques, des sigles de l'intégration scolaire et des associations.

1.	Termes	Définition	Référence / Contexte
2	AAH	Allocation pour adulte handicapé	
3	AES	Allocation d'éducation spéciale (0-20 ans)	110 euros/mois environ
4	AFILS	Association des interprètes en Langue des signes	254 rue Saint-Jacques 75005 Paris tél : 01 43 29 24 00
5	AGEFIPH	Association nationale de gestion de fonds pour l'insertion professionnelle des handicapés	
6	AIS	Adaptation et intégration scolaire	
7	ALPC	Association pour le langage parlé complété	21 rue des Quatre-frères-Peignot Paris 15e tel : 01 45 79 14 04
8	ALSF	Académie de la Langue des signes française	21 rue Rollin 75005 Paris tél : 01 40 51 10 80
9	ANCE	Association des communautés éducatives	
10	ANPEDA	Association nationale des parents d'enfants déficients auditifs	76 bd Magenta 75010 Paris tél : 01 53 35 86 86
11	APAJH	Association pour l'adaptation des jeunes handicapés.	
12	APEDA	Cellule départementale de l'ANPEDA	
13	ASE	Aide sociale à l'enfance	
14	ASL	American sign language	
15	AVS ou AIS	Auxiliaire de vie scolaire ou d'intégration scolaire.	
16	BUCODES	Bureau de coordination des associations de devenus-sourds	37-39 rue Saint-Sébastien 75011 Paris tél : 01 49 29 07 42
17	CAMSP	Centre d'action médico-sociale précoce	

18	CAPEJS	Certificat d'aptitude pour l'enseignement des jeunes sourds (ministère de la santé)	
19	CAT	Centre d'aide par le travail	
20	CCPE	Commission de circonscription pour l'enseignement pré-élémentaire et élémentaire .	
21	CCSD	Commission de circonscription du second degré	
22	CDES	Commission départementale de l'éducation spéciale	
23	CLIS	Classe d'intégration scolaire : 12 élèves souffrant d'un même handicap maximum dans une classe accueillie dans une école ordinaire. CLIS 1 : troubles des fonctions cognitives CLIS 2 : handicap auditif CLIS 3 : handicap visuel CLIS 4 : handicap moteur	
24	CMP	Centre médico-psychologique	
25	CMPP	Centre médico-psycho-pédagogique	
26	CAAPSAIS	Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaire (Ministère de l'Education nationale) Préparé au CNEFEI en 1 an après l'IUFM.	Option A : auditif Option B : visuel Option C : troubles des fonctions cognitives. Option D : handicap moteur
27	CIH	Classification internationale des handicaps	
28	CIO PJH	Centre d'information et d'orientation pour jeunes handicapés	Porte d'Ivry Paris XIIIe
29	CNEFEI	Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée. Futur Institut Universitaire National pour l'AIS (INUAIS)	56/60 avenue des Landes 92150 Suresnes tél: 01-41-44-31-00
30	COTOREP	Commission technique d'orientation et de reclassement professionnel	

31	CROSS	Comité régional de l'organisation sanitaire et sociale (Etat)	
32	CTNERHI	Centre technique national d'études et de recherches sur le handicap et les inadaptations	236 rue de Tolbiac 75013 Paris
33	DDASS	Direction départementale des affaires sanitaires et sociales	
34	DRASS	Direction régionale des affaires sanitaires et sociales	
35	EAO	Enseignement assisté par ordinateur	
36	EPL	Etablissement public local d'enseignement	
37	EREA	Etablissement régional d'enseignement adapté	
38	ESIT	Ecole supérieure d'interprétation et de traduction Préparant au diplôme d'interprète en LSF	
40	GEDA	Groupement des étudiants déficients auditifs	3 square Got 75020 Paris tél : 01 34 43 69 62
41	IEM	Institut d'éducation motrice	
42	IEN-AIS	Inspecteur de l'Education nationale chargé de l'adaptation et de l'intégration scolaire	
43	IME	Institut médico-éducatif	
44	IMPRO	Institut médico-professionnel	
45	INJS	Institut national des jeunes sourds (Ecole fondée en 1760 par l'Abbé de l'Epée).	254 rue Saint-Jacques 75005 Paris 01-53-73-14-00
46	IVT	International Visual theatre , centre socio-culturel des sourds	Château de Vincennes Tour du Village 94 000 Vincennes 01 43 65 63 63
47	LSF	Langue des signes française	
48	PAI	Projet d'accueil individualisé : intégration d'un élève atteint d'une maladie chronique, le PAI permet de préciser le rôle de chacun des partenaires et la complémentarité des interventions)	
49	PIIS	Projet individualisé d'intégration	

		scolaire	
50	RASED	Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (élémentaire)	
51	RESEDA	Réussir l'enseignement supérieur des étudiants déficients auditifs : accompagnement , information, recherche de financement.	BP 107 25 cours du Gal de Gaulle 33173 Gradignan cedex 05 56 75 70 17
52	SAAAIS	Service d'aide à l'acquisition de l'autonomie et à l'intégration scolaire pour les enfants de 3 à 20 ans (déficients visuels)	
53	SAFEP	Service d'accompagnement familial et d'éducation précoce pour les enfants sourds de 0 à 3 ans.	
54	SEGPA	Section d'enseignement général et professionnel adapté	
55	SESSAD	Service d'éducation spéciale et de soins à domicile.	
56	SERAC	Sourds-entendants recherches action communication	64 rue de Rome 75008 Paris 01 45 22 72 88
57	SSEFIS	Service de suivi pour l'éducation familiale et l'intégration scolaire (enfants sourds 3-20 ans)	
58	UPI	Unités pédagogiques d'intégration, Circulaire du 21/02/01.	

Il convient de rajouter le sigle suivant : MDPH, Maison départementale de la personne handicapée.

Définition

Maison départementale des personnes handicapées

Prévues par la loi « Handicap » du 11 février 2005, les maisons départementales du handicap (**MDPH**) doivent offrir « aux personnes handicapées un accès unifié à l'information et à l'orientation, destiné à faciliter leurs démarches et la concrétisation de leurs droits »

Ayant pour vocation d'être un guichet unique, cette maison départementale regroupe tous les services et les prestations nécessaires à la vie quotidienne.

Elle rassemble au moins les organismes suivants : la **Cotorep** (*Commission Technique d'Orientation et de REclassement Professionnel*), la **CDES** (*Commission Départementale de l'Education Spéciale*) et le **SVA** (*Site pour la vie autonome*).

A terme, ceux-ci seront remplacés par une nouvelle commission, la Commission des droits et de l'autonomie. Un interlocuteur unique prend en charge les démarches complexes imposées aujourd'hui à la personne ou à sa famille.

Les maisons départementales du handicap sont sous la responsabilité administrative et financière du Conseil Général.

Elles ont pour mission :

- l'accueil, l'information et le conseil des personnes handicapées et de leur famille ;
- l'évaluation des besoins de la personne handicapée et de son entourage. A ce titre, une commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées est créée, en lieu et place des dispositifs actuels aussi bien pour les enfants que pour les adultes (anciennement CDES et Cotorep) ;
- l'accompagnement et l'aide à la mise en œuvre des décisions ;
- la mise en place et de gestion d'une bourse aux logements publics et privés adaptés.

Qu'est-ce que la maison départementale des personnes handicapées ?

C'est un organisme qui permet un accès unique aux droits et prestations prévues pour les personnes handicapées.

Organismes membres de la MDPH

Le département, trois représentants des services de l'Etat, les organismes locaux d'assurance maladie et des caisses d'allocations familiales sont membres de droit de la MDPH.

D'autres organismes peuvent demander à en être membres, notamment les organismes gestionnaires d'établissements ou de services destinés aux personnes handicapées.

Principales missions de la MDPH

Accueil, information, accompagnement et conseil

La maison départementale des personnes handicapées exerce une mission d'accueil, d'information, d'accompagnement et de conseil des personnes handicapées et de leur famille, ainsi que de sensibilisation de tous les citoyens au handicap.

Dépôt des dossiers intéressant la personne handicapée

Elle reçoit le dépôt de toutes les demandes de droits ou prestations qui relèvent de la compétence de la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH).

Mise en place d'une équipe pluridisciplinaire

La MDPH met en place et organise l'équipe pluridisciplinaire chargée notamment :

- d'évaluer les besoins de compensation de la personne handicapée et son incapacité permanente sur la base de son projet de vie,
- et de proposer un plan personnalisé de compensation du handicap.

La maison départementale assure l'aide nécessaire à la personne handicapée et à sa famille pour formuler son projet de vie.

L'équipe pluridisciplinaire réunit des professionnels ayant des compétences médicales ou paramédicales (orthophoniste, par exemple) et dans les domaines de :

- la psychologie,
- du travail social,
- de la formation scolaire et universitaire,
- de l'emploi et de la formation professionnelle.

Sa composition doit permettre d'évaluer les besoins de compensation du handicap, quelle que soit la nature de la demande et le handicap. Elle peut varier en fonction des particularités de la situation des personnes handicapées.

Le directeur de la MDPH peut, sur proposition du coordinateur de l'équipe pluridisciplinaire, faire appel à des consultants chargés de contribuer à l'expertise de l'équipe pluridisciplinaire.

Gestion du fonds départemental de compensation du handicap

La MDPH gère le fonds départemental de compensation du handicap, chargé d'accorder des aides financières destinées à permettre aux personnes handicapées de faire face aux frais de compensation restant à leur charge, après déduction de la prestation de compensation.

Recours amiable

La MDPH établit une liste de personnes qualifiées pour proposer des mesures de conciliation lorsqu'une personne souhaite faire appel à une décision prise par la commission pour les droits et l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH). Cette procédure de conciliation suspend les délais de recours.

6. Arrêté du 9 janvier 1989 notifiant les différents degrés de surdité.

BULLETIN OFFICIEL DU MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. N° 8 23
février 1989, page 517. Arrêté du 9 janvier 1989.

NOR: MENS8950092A

Nomenclature des déficiences, incapacités et désavantages.

Article premier. La nomenclature des déficiences, incapacités et désavantages est fixée ainsi qu'il est prévu en annexe au présent arrêté. Elle est utilisée pour décrire les handicaps dans les travaux statistiques et les études.

Art. 2. La nomenclature visée ci-dessus est mise à jour après avis du secrétariat permanent des nomenclatures.

Art. 3. Le directeur de l'Evaluation et de la Prospective est chargé de l'exécution du présent arrêté qui sera publié au Bulletin officiel du ministère de l'Education nationale.

Pour le ministre et par délégation : Le directeur de l'Evaluation et de la Prospective, J.P.
BOISIVON

ANNEXE

Présentation générale

La nomenclature des déficiences, incapacités, désavantages est un lexique permettant de décrire les handicaps.

Inspirée étroitement de la classification internationale des handicaps CIDIH proposée par l'Organisation mondiale de la santé (1), elle en suit les principes généraux et, en particulier, l'organisation selon trois axes : l'axe des déficiences, l'axe des incapacités, l'axe des désavantages (traduction française du terme anglo-saxon "handicap"). (1) Classification internationale des handicaps : déficiences incapacités et désavantages. Un manuel de classification des conséquences des maladies. INSERM Organisation mondiale de la santé.

Cette nouvelle nomenclature présentée ici se distingue de la classification internationale des maladies (CIM) : elle analyse les conséquences de ces maladies, conséquences lésionnelles, fonctionnelles ou situationnelles.

objectif et limites de la nomenclature

La nomenclature des déficiences, incapacités, désavantages est un langage commun aux collecteurs et aux utilisateurs d'informations statistiques sur les populations handicapées porteuses de déficiences.

Elle a été conçue pour répondre aux besoins de tous ceux qui observent et analysent la situation des personnes handicapées, les équipements et les services qui leur sont offerts, les aides qu'ils perçoivent. Elle doit permettre de répartir en grandes catégories les populations handicapées, notamment celles qui fréquentent ou sont susceptibles de fréquenter les établissements spéciaux, ou celles qui bénéficient de prestations ou d'allocations.

Elle ne s'applique qu'à l'étude d'une population déjà reconnue comme handicapée.

Par contre, elle n'a pas l'ambition de pouvoir servir de barème pour la détermination et l'évaluation du handicap. En effet, elle ne comporte généralement pas d'indication sur la sévérité du handicap ou son évolutivité.

Elle est nécessaire pour améliorer le recueil statistique des informations, leur comparabilité nationale voire internationale. Elle renforce l'intérêt des études épidémiologiques du handicap par l'utilisation d'un langage commun.

II Présentation de la nomenclature

Les définitions de la déficience, de l'incapacité et du désavantage sont celles qui ont retenues par l'organisation mondiale de la santé dans la classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps.

La déficience est définie par l'OMS comme :

"toute perte de substance ou altération d'une structure ou fonction psychologique, physiologique ou anatomique".

La déficience correspond à l'aspect lésionnel du handicap. Elle peut être un état temporaire ou permanent. Elle n'implique pas forcément que l'individu soit considéré comme malade.

Pour prendre un exemple, un diabète (diagnostic médical CIM) peut se compliquer d'une rétinopathie (CIM) ayant pour conséquence une déficience visuelle, d'une artérite des membres inférieurs ayant pour conséquence une déficience motrice, ou d'un coma, déficience quantitative de la conscience et de la vigilance.

L'arthrose de la hanche peut avoir pour conséquence une déficience motrice.

L'incapacité

"correspond à toute réduction (résultant d'une déficience) partielle ou totale de la capacité d'accomplir une activité d'une façon ou dans les limites considérées comme normales pour un être humain".

L'incapacité correspond à l'aspect fonctionnel du handicap. Elle s'apprécie avant appareillage ou aide technique.

Ainsi une déficience motrice des membres inférieurs peut être responsable d'incapacités concernant la locomotion (marcher, monter les escaliers ou courir par exemple). une déficience motrice des membres supérieurs peut engendrer une incapacité concernant la toilette.

Une déficience du langage peut être responsable de l'incapacité de communication.

Le désavantage

"résulte pour un individu donné d'une déficience ou d'une incapacité qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle normal (en rapport avec l'âge, le sexe, les facteurs sociaux et culturels".

Le désavantage correspond à l'aspect situationnel du handicap. Parmi les désavantages, on relèvera par exemple :

des situations de dépendance physique comme l'indépendance assistée (par un appareillage),

des situations de dépendance économique comme l'indépendance précaire (nécessitant un apport financier extérieur).

des situations de non-intégration sociale comme les relations perturbées, ou l'isolement social.

Pour reprendre les exemples précédents, la déficience motrice des membres inférieurs, responsable d'une incapacité concernant la locomotion, aura pour conséquence une altération de la mobilité, éventuellement de l'indépendance physique (nécessité d'une tierce personne) voire, selon la gravité, un désavantage touchant l'intégration sociale ou l'indépendance économique.

4. Déficiences de l'appareil auditif

En cas de déficience auditive asymétrique on classera la déficience en fonction du côté le moins atteint.

40. Déficience profonde bilatérale du développement de l'ouïe et perte auditive bilatérale profonde

Supérieure ou égale à 90 Db.

41. Déficience auditive sévère

Comprise entre 71 et 90 Db inclus.

Aucune parole perçue.

42. Déficience auditive moyenne

Comprise entre 41 et 70 Db (zone d'intensité de la parole normale).

43. Déficience auditive légère

Comprise entre 20 et 40 Db. Les éléments de la parole courante ne sont pas tous identifiés.

44. Autres déficiences de l'audition et de la perception vocale

45. Acouphènes

Sensation auditive sans rapport avec les bruits extérieurs (bourdonnements ...).

46. Déficience de la fonction vestibulaire et de l'équilibration

Troubles de l'équilibre liés à une atteinte de l'oreille interne ou du cervelet.

48. Autres déficiences de l'appareil auditif

Ne comprend pas les autres déficiences de l'audition et de la perception vocale, classées en 44.

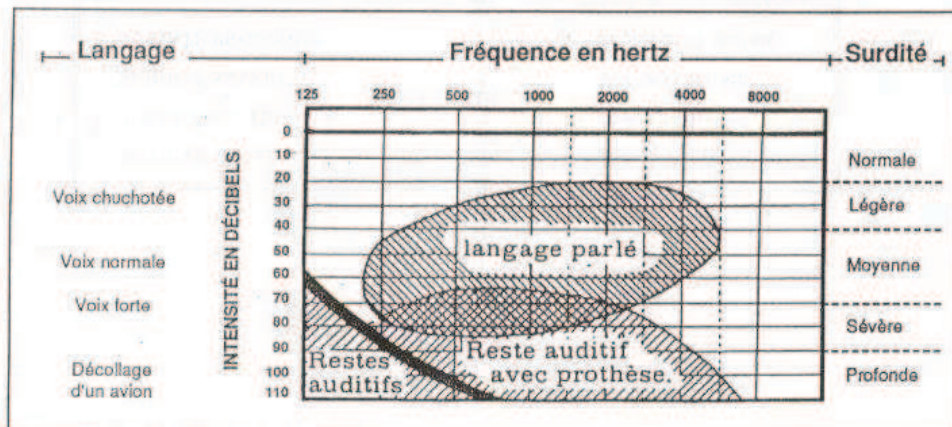
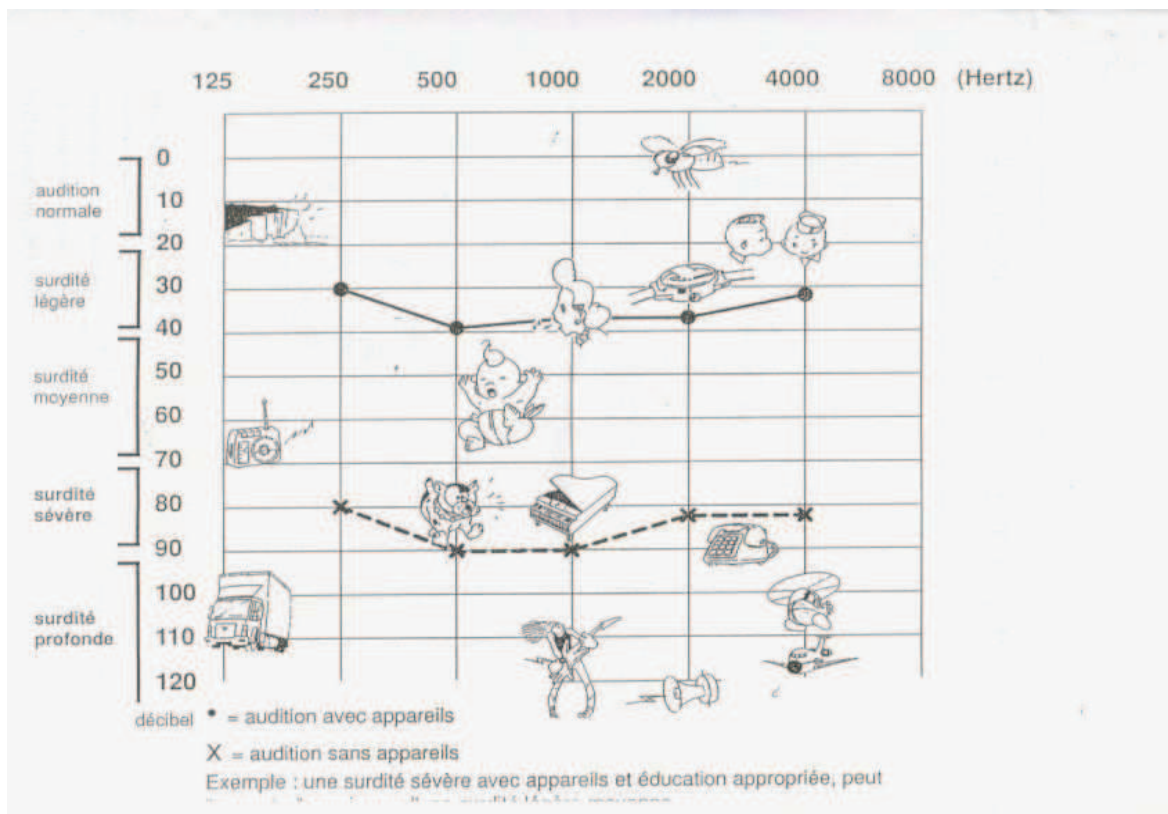
49. Déficience auditive (sans autre indication)

7. Degrés de déficiences auditives du B.I.A.P.

DEGRÉS DE DÉFICIENCE

CLASSIFICATION DU **B**ureau
International
d' **A**udio
Phonologie

SURDITÉ LÉGÈRE		de moins de 40 décibels
SURDITÉ MOYENNE	perte auditive	de 40 à 70 décibels
SURDITÉ SEVÈRE		de 70 à 90 décibels
SURDITÉ PROFONDE		de plus de 90 décibels



8. Le Bureau International d'Audio phonologie.

biap

Bureau International d'Audiophonologie

Société Scientifique créée par l'arrêté Royal Belge du 24 mars 1967.

Le **Bureau International d'Audiophonologie** est un bureau formé de délégués de sociétés, comités nationaux ou régionaux d'Audiophonologie, délégués d'associations professionnelles internationales dans les disciplines reprises dans la définition de l'Audiophonologie, et de membres associés. Il est fait appel à des experts internationaux pour donner leur avis, participer à l'élaboration et à la rédaction des recommandations qui seront ensuite largement diffusées par le secrétariat du **BIAP**. Délégués, membres associés et experts internationaux travaillent ainsi en commun sur un thème déterminé, groupés dans des commissions techniques spécialisées qui constituent les activités principales du BIAP et dont le fonctionnement est décrit dans le Règlement d'Ordre intérieur n° 6. La compétence des experts et la représentativité des membres délégués par les Sociétés, Comités et Associations, sont un aspect important du BIAP.

Une **convention** est organisée chaque année pendant le week-end du 1^{er} mai. C'est là le point de rencontre idéal pour tous les membres du BIAP qui peuvent ainsi

- échanger les points de vue particuliers à leurs professions
- arrêter les textes définitifs des recommandations à diffuser
- mettre au point les stratégies d'actions communes dont la réalisation sera hautement profitable à la qualité des prises en charge et à leur coordination.

La convention permet aussi une étonnante rencontre interdisciplinaire qui favorise les échanges entre

- les professions médicales (O.R.L. phoniâtres, neuropsychiatres)
- les professions paramédicales de la santé (orthophonistes, logopèdes, audioprothésistes, psychologues)
- les professions pédagogiques (professeurs de déficients auditifs, éducateurs spécialisés)
- les professions exercées dans les disciplines fondamentales (linguiste, phonéticiens, physiciens).

Il est aisé de concevoir qu'après de telles rencontres, après des échanges aussi larges et aussi fructueux, les RECOMMANDATIONS du BIAP qui ont été longuement étudiées, qui ont été mises au point par des experts affirmés, qui ont obtenu un large appui auprès des membres du BIAP, puissent enfin constituer des documents de grande valeur auxquels les intéressés pourront se référer pour faire adapter dans leurs pays respectifs, lois, arrêtés ou règlements.

9. Alphabet dactylogique.



10. Historique et clefs du LPC, proposés par l'Association L.P.C.

1967 : Le Langage Parlé Complété / Le Cued Speech

En 1967, le docteur physicien R.Orin Cornett met au point à Washington le Cued Speech, dans une perspective d'éducation purement oraliste.

Le Langage Parlé Complété est une aide à la lecture labiale. Il s'agit d'associer, à chaque phonème prononcé, un geste de complément effectué par la main près du visage. Le L.P.C. vise l'élimination des sosies labiaux. L'acquisition des structures de la langue grâce au L.P.C. permet aux enfants sourds d'apprendre à lire à un âge normal et en suivant les mêmes étapes qu'un enfant entendant.

1977 : Introduction du L.P.C. en France par une famille américaine venue s'installer à Aix-en-Provence et ayant utilisé auparavant le Cued Speech aux U.S.A.

1980 : Création de l'A.L.P.C. par des parents et des professionnels afin d'assurer le développement et la promotion du LPC en France. Création du LPC en Belgique et en Suisse. L'association ALPC gère à Paris un service de soins qui intègre en milieu scolaire ordinaire des enfants sourds bénéficiant du LPC. Elle publie une lettre mensuelle "LPC infos" et un bulletin "Liaison LPC". Elle édite des ouvrages d'information sur la méthode et des recherches conduites sur le LPC.

1983 - Arrivée du LPC en Isère.

1986 : Création du diplôme de codeur LPC reconnu par le Ministère de l'Education Nationale et le Ministère de la Solidarité.

1986 : Création du SSEFIS CODALI qui apporte une aide à l'intégration scolaire avec LPC.

FR3 régions rend compte régulièrement des stages d'été du LPC.

Radio France Isère présente une semaine d'émissions médicales dont l'une consacrée au LPC (interviews de Martine Marthouret).

La radio catholique RECI interviewe Catherine Bernard, présidente de l'Association ADIDA.

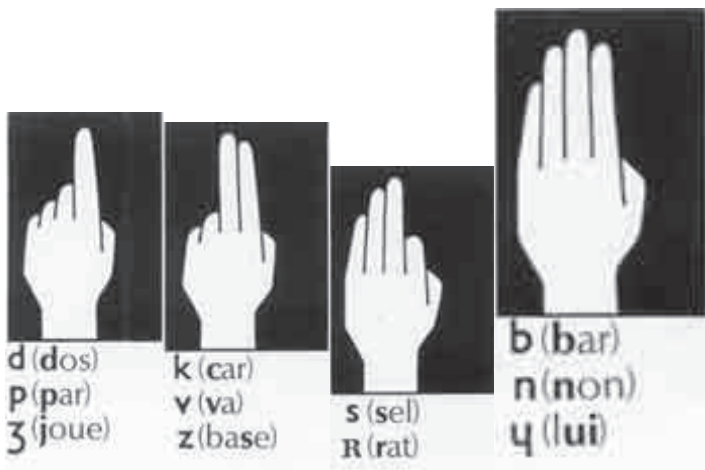
Le rapport Gillot (1998) : Le 30 juin 1998 Dominique Gillot, députée du Val d'Oise, présente son rapport pour le "Droit des sourds" en 115 propositions, "...pour que le siècle qui s'ouvre devant nous fasse du droit des sourds le devoir des entendants".

Le rapport Gillot demande notamment une meilleure prise en compte de l'intérêt du LPC par les "décideurs".

En 1999, Dominique Gillot remplace Bernard Kouchner au Ministère de la Santé...

Le LPC est un codage : la main, près du visage, complète, syllabe par syllabe, tout ce que vous dites. Chaque syllabe se code en mettant la main à la position correspondant à la voyelle, les doigts réalisant la clé de la consonne. (Voir dessins ci-dessous).

Les 8 configurations des doigts telles que les voit l'enfant pour coder les consonnes :



Les 5 positions de la main pour coder les voyelles :



Position côté.

a (ma)
o (maux)
œ (teuf-teuf)
 et toute consonne
 suivie d'un e muet
 (âme) ou isolée (Tom)



Position pommette.

ẽ (main)
ø (feu)



Position bouche.

i (mi)
ɔ (ton)
ã (man)



Position menton.

ɛ (mais)
u (mou)
ɔ (fort)



Position gorge.

ũ (un)
y (tu)
e (fée)

Pourquoi le LPC ?

Un enfant sourd ou malentendant n'entend pas les sons ou les perçoit plus ou moins affaiblis et déformés : il s'aide de la lecture labiale, mais de nombreuses confusions sont possibles. Le mouvement des lèvres de "maman" et de "papa", par exemple, est sensiblement le même. Le codage de la main attire l'attention de l'enfant, lui permet de différencier les mouvements des lèvres et d'y associer les sons correspondants.

Le LPC permet de coder tous les sons existants de la langue française. Il existe même pour les langues étrangères ! On peut donc tout dire en codant.

Il n'y a pas d'âge limite pour commencer à apprendre le LPC. Celui-ci peut être aussi bien utilisé avec un enfant de quelques mois (même pour coder les babillages) qu'avec un enfant plus âgé.

11. Charte des droits du sourd.

Préambule

La communauté sourde, ses proches et ses représentants par le biais de la Fédération Nationale des Sourds de France, signataires de la présente charte.

- Considérant la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen proclamée par l'Assemblée Nationale le 26 août 1789 ;**
- Considérant la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme approuvée par l'Assemblée Nationale des Nations Unies le 10 décembre 1948 ;**
- Considérant la Convention Européenne des Droits de l'Homme signée par les gouvernements membres du Conseil de l'Europe le 4 novembre 1950 ;**
- Considérant que la société française se doit de respecter les Droits du Citoyen atteint de surdité, dans la ligne des textes cités ci-dessus, et de favoriser l'intégration civique, sociale, culturelle et professionnelle des personnes sourdes ;**
- Considérant que "Sourd(e)" signifie l'appartenance à une minorité sociolinguistique et socioculturelle : la communauté sourde ;**
- Considérant que la langue des signes française (Langue Sourde) est la langue naturelle des Sourds ;**
- Considérant que la communauté sourde permet à la personne atteinte de surdité, de vivre en tant que Citoyen à part entière, libre, autonome, responsable et Sourd ;**

Soulignant la valeur de l'interculturel et du bilinguisme, et considérant que la protection et l'encouragement de la langue des signes (Langue Sourde), langue minoritaire en France, ne doivent pas se faire au détriment de la langue officielle, la langue française, et de la nécessité d'y avoir accès ;

Réaffirmant que le respect des Droits de l'Homme et du Citoyen en faveur des personnes sourdes implique la reconnaissance à tous les niveaux de la langue des signes (Langue Sourde) : enseignement, justice, autorités administratives et services publics, médias, activités et équipements culturels, vie économique et social ;

En conséquence, la Charte des Droits du Sourd est ratifiée par l'Assemblée générale de la Fédération Nationale des Sourds de France représentant la communauté sourde, le 24 octobre 1998 ;

Ainsi, la Charte des Droits du Sourds sera soumise à l'Assemblée Nationale représentant le peuple français, dont les français sourds ;

Sont convenus de ce qui suit :

Article premier La Langue des signes

- 1 - Tout(e) Sourd(e) a droit à l'usage de la langue des signes.**
- 2 - Par conséquent, la langue des signes est reconnue officiellement par l'Assemblée Nationale représentant le peuple français.**
- 3 - Nul ne peut être arbitrairement privé de sa langue des signes.**

Article 2 La vie associative

- 1 - Tout(e) Sourd(e) a droit de participer à la vie associative.**
- 2 - Le but de toute association est de promouvoir la vie de la communauté des Sourds, et de favoriser les rencontres entre Sourds afin de préserver leurs droits naturels. Ces droits sont l'épanouissement par la rencontre de leurs semblables, l'usage de la langue des signes, la conservation et le développement de la culture sourde.**

Article 3 La vie politique et civique

- 1 - Tout(e) Sourd(e) a droit d'exercer ses droits et devoirs de citoyen en pleine connaissance et conscience.**
- 2 - Tout(e) Sourd(e) doit donc avoir accès à toutes les informations de la vie politique et civique.**

Article 4 Les projets et décisions

- 1 - Tout(e) Sourd(e) a droit de participer aux projets et décisions qui le concernent.**
- 2 - La communauté sourde, par le biais de ses représentants, doit être consultée pour les décisions concernant les affaires privées et publiques concernant les personnes atteintes de surdité, à tous les niveaux : enseignement, justice, autorités administratives et services publics, médias, activités et équipements culturels, vie économique et sociale.**

Article 5 L' ducation

- 1 - Tout(e) Sourd(e) a droit à une éducation normale et équitable.**
- 2 - L' ducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité sourde.**
- 3 - L' ducation doit assurer une vraie formation du citoyen telle qu'elle est définie par la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, la Convention Européenne des Droits de l'Homme, la Constitution française de 1958, la Convention des Droits de l'Enfant de 1989, et enfin par la Charte des Droits du Sourd.**
- 4 - L' ducation des enfants Sourds et des jeunes Sourds doit être conçue et organisée sur la base de la reconnaissance réelle de la langue des signes et de la communauté sourde dans le milieu familial, éducatif et scolaire, et ce depuis leur naissance.**

Article 6 Les enfants sourds de parents entendants

1 - Tout enfant et jeune Sourd(e) de parents entendants a droit de participer à la vie de la communauté sourde.

Article 7 Les parents sourds

1 - Tout parent Sourd doit être respecté intégralement dans ses droits de parent.

2 - Tout parent Sourd a droit de décision sur l'éducation de son enfant sourd ou entendant.

3 - Nul ne peut intervenir dans la vie privée et familiale d'un(e) Sourd(e).

Article 8 La formation et le métier

1 - Tout(e) Sourd(e) a droit de choisir sa formation et son métier.

2 - La formation doit viser à la meilleure qualification de toute personne atteinte de surdité. Tout(e) Sourd(e) a droit de choisir parmi les services de formation, ceux-ci doivent pouvoir l'accueillir pour honorer son droit au choix de formation ou d'orientation professionnelle.

3 - Tout(e) Sourd(e) a droit à choisir son métier même s'il présente une incompatibilité apparente avec la surdité.

4 - Nul ne peut être privé de son emploi en raison de sa surdité. Les pouvoirs publics et territoriaux et la société française doivent apporter des solutions pour adapter ou aménager les postes de travail, afin de pouvoir offrir un métier à la personne sourde, y compris dans la fonction publique.

Article 9 La justice

1 - Tout(e) Sourd(e) a droit à l'usage officiel de la langue des signes dans le cadre juridique.

2 - Tout(e) Sourd(e) a droit à une protection légale contre toute discrimination à tous les niveaux dans sa vie privée, sociale et professionnelle.

3 - Nul ne peut être privé de la présence d'au moins un interprète et d'aides techniques complémentaires à la communication dans le cadre juridique.

Article 10 L'information et la culture

1 - Tout(e) Sourd(e) a droit à l'accès total à l'information et à la culture en langue des signes.

2 - L'information doit être totalement transmise - en privilégiant la langue des signes, et par le biais du sous-titrage - dans tous les médias publics et privés, notamment dans la télévision et le cinéma.

3 - La culture doit être accessible dans tous ses domaines : arts, littérature, sciences et techniques, musées.

4 - L'information dans tous les lieux publics doit être diffusée par support visuel.

5 - Nul ne peut être privé de l'information quelle que soit son importance.

Article 11 La sûreté et la sécurité

1 - Tout(e) Sourd(e) a droit d'être visuellement prévenu(e) et informé(e) pour la

sûreté de sa personne.

2 - La sécurité doit être assurée dans tous les lieux et les bâtiments publics et privés, obligatoirement dotés d'un moyen de prévenir et d'informer visuellement les personnes atteintes de surdité en cas d'urgence, de danger et/ou d'alerte.

Article 12 La médecine

1 - Tout(e) Sourd(e) a droit de décider de ce qui le concerne dans le cadre médical.

2 - Nul ne peut être obligé de subir un traitement médical sans une information préalable complète sur la procédure des soins et sur toutes ses conséquences.

3 - Aucun traitement de la surdité touchant à l'intégrité de sa personne ne peut être imposé à un enfant mineur.

Article 13 L'accessibilité

1 - Tout(e) Sourd(e) a droit à la gratuité des moyens d'accessibilité.

2 - Les moyens d'aménagement et d'équipement facilitant l'accessibilité dans la vie privée et publique de la personne atteinte de surdité, doivent être gratuits ou financés par les pouvoirs publics.

3 - Les lieux et instances publiques doivent pourvoir par tous les moyens à l'accessibilité sociale et professionnelle pour les personnes sourdes.

Article 14 Les activités culturelles, sportives et de loisirs

1 - Tout(e) Sourd(e) a droit à l'accès aux activités culturelles, sportives et de loisirs.

2 - Tout(e) Sourd(e) doit pouvoir participer à part entière et de plein droit aux activités proposées par la Société.

Article 15 L'interprétation

1 - Tout(e) Sourd(e) a droit au service gratuit d'interprétation langue des signes / langue française.

2 - Tout(e) Sourd(e) a droit de choisir interprète qui lui convient.

3 - Nul ne peut être obligé d'avoir recours à un interprète. Tout(e) Sourd(e) a droit de choisir son mode de communication dans toute situation le concernant.

Article 16 Le respect des droits

1 - Tout(e) Sourd(e) a droit au respect de ses Droits de Sourd quel que soit son mode d'expression.

Article 16 Le respect des droits

1 - Tout(e) Sourd(e) a droit au respect de ses Droits de Sourd quel que soit son mode d'expression.

Article 17 Les sourds atteints physiquement et/ou mentalement

Tout(e) Sourd(e), même porteur(se) d'atteintes physiques et/ou mentales associées, doit voir respecter tous ses Droits de Sourd, tels que définis dans la présente Charte.

12. Bulletin officiel n° 33 du 4 septembre 2008.

Enseignements élémentaire et secondaire

Programmes

Conditions de mise en œuvre du programme de la langue des signes
française à l'école primaire

NOR : MENE0800665C

RLR : 514-4

circulaire n° 2008-109 du 21-8-2008

MEN - DGESCO B2-2

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs de l'éducation nationale, chargés de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés ; aux professeurs des écoles

I - Contexte réglementaire

Certaines dispositions de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005, «pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées», concernent plus particulièrement les jeunes sourds :

- S'agissant de l'éducation et du parcours scolaire des jeunes sourds, elle garantit aux parents de jeunes sourds une liberté de choix entre une communication bilingue et une communication en langue française, dans l'éducation de leur enfant :

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

- Par ailleurs, la loi reconnaît à la langue des signes française (L.S.F.) un statut de langue de la République au même titre que le français, et précise qu'elle peut être choisie par tout candidat, qu'il soit sourd ou non, comme épreuve facultative aux examens et concours, y compris ceux de la formation professionnelle :

. Article L.312-9-1 : «La langue des signes française est reconnue comme une langue à part entière. Tout élève concerné doit pouvoir recevoir un enseignement de la L.S.F. Le Conseil supérieur de l'éducation veille à favoriser son enseignement. Il est régulièrement informé des conditions de son évaluation. Elle peut-être choisie comme épreuve optionnelle aux examens et concours, compris ceux de la formation professionnelle. Sa diffusion dans l'administration est facilitée.»

Le ministère de l'Éducation nationale a en conséquence pour tâche de mettre en œuvre les conditions de l'enseignement de la L.S.F. pour tous les élèves concernés par ces nouvelles dispositions législatives.

II - Définition du bilinguisme français-langue des signes française, en situation scolaire
Il convient de préciser, dans le cadre de l'enseignement scolaire, le sens de l'expression «communication bilingue» contenue dans l'article L. 112-2-2. Les précisions qui suivent résultent des conclusions unanimes d'un groupe d'experts, compétents dans le domaine de la linguistique, de la déficience auditive, de la communication et de l'institution scolaire, mis en place par le ministère de l'Éducation nationale en 2006.

Le bilinguisme s'inscrit dans les potentialités individuelles de chaque enfant. À partir de l'apprentissage ou de la consolidation de sa connaissance de la langue des signes française, l'institution scolaire s'efforce de construire pour chaque élève sourd dont la famille a fait ce choix, un accès graduel au français en s'appuyant d'abord sur le français écrit dont la maîtrise est le minimum indispensable pour attester du succès du bilinguisme choisi, et la responsabilité propre de l'Éducation nationale pour tous les jeunes, sourds ou entendants.

Dans la vie du jeune sourd, la pratique de la langue des signes française tient lieu d'équivalent de communication orale, et la langue française écrite tient lieu de langue écrite, moyen capital de la communication par écran (messages de type S.M.S., internet...) dont la place ne cesse de croître dans la vie sociale et s'avère plus que jamais le moyen par excellence de communication entre les sourds et la majorité des entendants.

Dans le cadre du bilinguisme en situation scolaire, l'accès à la forme orale du français, nécessairement variable selon de nombreux paramètres propres à chaque enfant et à son milieu, apparaît comme un complément important qui ne saurait être ni ignoré ni construit de façon privilégiée. Il est souhaité, autant que faire se peut, que les jeunes sourds aient un accès même limité à l'oral. Cependant, dans l'ensemble du parcours scolaire, les jeunes sourds ayant fait le choix de la communication bilingue ne seront pas évalués sur leurs compétences en français oral qui, par conséquent, ne sera pas systématiquement enseigné.

III - Public auquel l'enseignement de la langue des signes française s'adresse

Il est essentiel de déterminer avec précision quels sont les élèves visés par l'expression : «tout élève concerné» utilisée dans l'article L. 312-9-1. La loi du 11 février 2005 sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, comme son titre l'indique, est destinée à préciser et améliorer les droits des seules personnes handicapées. Il faut par conséquent comprendre cette formulation comme étant référée à l'article L. 112-2-2 qui offre le choix de la communication bilingue aux seuls jeunes sourds. Le programme de L.S.F. s'adresse donc nécessairement aux jeunes sourds dont les parents ont fait le choix de la communication bilingue. Cependant, une telle acception apparaît à l'évidence trop restrictive pour permettre aux jeunes sourds d'établir, avec leur environnement proche, une communication aisée favorisant une scolarité réussie. C'est pourquoi les élèves qui se situent dans la proximité de vie immédiate et obligée d'un jeune sourd (fratries, camarades de classe par exemple), pourront également, dans la limite du possible, avoir accès à l'enseignement de la L.S.F.

IV - Conditions d'exercice du choix d'une communication bilingue

Le décret n° 2006-509 du 3 mai 2006, relatif à l'éducation et au parcours scolaire des jeunes sourds, prévoit les mesures suivantes :

- Pour éclairer le libre choix entre les deux modes de communication, une information est assurée par la maison départementale des personnes handicapées (M.D.P.H.).
- L'équipe pluridisciplinaire instituée au sein de la M.D.P.H. veille à ce que le jeune sourd et, le cas échéant, ses représentants légaux, aient reçu toute l'information nécessaire sur les modes de communication prévus dans le code de l'éducation. Elle est informée du mode de communication choisi.

- Le mode de communication adopté par le jeune sourd est inscrit dans le projet de vie du jeune (article R. 146-28 du code de l'action sociale et des familles) après un diagnostic constatant les difficultés d'accès à la communication orale et la nécessité du recours à des modalités adaptées de communication. Ce choix peut être confirmé, précisé ou modifié dans le projet de vie.

- L'équipe pluridisciplinaire élabore le projet personnalisé de scolarisation inclus dans le plan personnalisé de compensation en respectant le mode de communication choisi. Le mode de communication choisi s'impose à la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées lorsque celle-ci se prononce en application de l'article L. 146-9 du même code. Il est essentiel en effet, que les familles soient pleinement éclairées et informées sur la nature du choix qu'elles peuvent faire, sur le sens de ce choix en matière linguistique et sur ses conséquences en terme de déroulement du cursus scolaire de leur enfant. Cette information relève de la responsabilité de la M.D.P.H. du département de résidence du jeune sourd et elle a toute sa place dans la phase d'élaboration du projet personnalisé de scolarisation au cours de laquelle la M.D.P.H. peut s'entourer de tous les experts qu'elle juge utile de solliciter, notamment les enseignants spécialisés dans l'enseignement pour les élèves souffrant de déficience auditive et les professionnels des centres d'information sur la surdité ainsi que ceux des «Services spécialisés d'éducation familiale et d'intégration scolaire» (S.S.E.F.I.S.). Le choix que fait la famille n'est, en tout état de cause, pas définitif car la révision des projets personnalisés de scolarisation est au moins annuelle et peut conduire à des changements dans le mode de communication choisi tout au long du parcours scolaire.

V - Situation des enseignants de L.S.F.

Enseigner la langue des signes française (L.S.F.) ou en L.S.F. aux élèves concernés dont les familles auront fait le choix du mode de communication bilingue, suppose de réunir plusieurs qualités. D'une part, il convient naturellement de disposer des connaissances générales qui sont celles de tout enseignant. La maîtrise du français écrit, notamment les capacités de lecteur comme celles de rédacteur, doit être irréprochable, comme pour tout enseignant, quelle que soit la discipline enseignée. D'autre part, il faut faire la preuve de compétences pédagogiques générales, attestant la capacité à placer les élèves en situations d'apprentissage constructives et efficaces, à l'instar de tous les enseignants. Enfin, il faut faire la preuve d'une excellente maîtrise de la pratique de la langue des signes française, maîtrise que l'on situera au moins au niveau B2 du référentiel européen des langues.

Trois catégories de personnes sont donc susceptibles d'enseigner la L.S.F. ou en L.S.F. :

- Dans le premier degré, des professeurs des écoles, titulaires du CAPA-S.H., qui maîtrisent totalement la L.S.F. pour des raisons souvent personnelles, ou qui ont éventuellement complété leurs compétences au niveau requis par des stages de formation continue.

- Dans le second degré, des professeurs de collège et lycée, éventuellement détenteurs du 2C.A.-S.H., ayant également appris la L.S.F. pour des raisons personnelles, et qui sont susceptibles d'enseigner la L.S.F. ainsi que leur matière en L.S.F.

- Des enseignants sourds qui possèdent les compétences suffisantes en L.S.F. et pour lesquels la maîtrise du français écrit et les capacités pédagogiques évoquées plus haut auront été attestées par les corps d'inspection compétents. Appartenant souvent à des associations représentatives de personnes sourdes ou pratiquant au sein d'organismes spécialisés un enseignement de la L.S.F., ils enseignent pour beaucoup d'entre eux déjà au sein d'établissements scolaires du premier ou du second degré, sur la base de vacations ou de contrats à durée déterminée, soit en co-enseignement avec un enseignant de l'Éducation nationale, soit en situation d'enseignement autonome pour des élèves sourds scolarisés individuellement au sein de ces établissements.

Il convient d'abord de recenser les personnes qui, dans l'académie, présentent ces différentes

qualités. Il convient ensuite de permettre à celles qui le souhaiteraient de s'engager dans l'enseignement de la langue des signes française et, le cas échéant en langue des signes française. Des lors, deux cas de figure se dégagent :

- un professeur entendant et signant (du premier ou du second degré) qui peut enseigner la langue des signes et en langue des signes française aux élèves concernés ;
- un enseignant sourd qui enseigne la langue des signes française à tout public ou qui enseigne en langue des signes française à des élèves sourds uniquement.

Le ministère de l'Éducation nationale offre d'ores et déjà une voie de recrutement pour les enseignants sourds de et en L.S.F. : le contrat. Le recrutement de personnes handicapées par la voie contractuelle est prévu par le décret n° 95-979 du 25 août 1995 modifié en 2005, qui permet au candidat d'être titularisé au terme d'un contrat d'un an s'il a été jugé apte professionnellement à exercer les fonctions occupées.

VI - Organisation de l'enseignement à la rentrée 2008

Indépendamment des travaux qui sont en cours sur les conditions générales dans lesquelles se déploie la mise en œuvre du libre choix du mode de communication pour les élèves sourds, la rentrée 2008 voit la première application du programme de L.S.F. à l'école primaire dans le cadre existant.

À cette fin, plusieurs objectifs doivent être poursuivis :

- 1) Vous recueillerez auprès des M.D.P.H. la liste des élèves du département dont les parents ont fait ou sont susceptibles de faire le choix d'un mode de communication bilingue selon les modalités citées ci-dessus ;
- 2) Vous établirez la carte des « pôles-ressources en L.S.F. » où cet enseignement pourra être dispensé. Un pôle ressource est défini par un ensemble articulé d'établissements scolaires du premier et second degré dans un secteur géographique limité, incluant nécessairement un lycée professionnel, et au sein desquels des dispositions sont prises afin que les élèves sourds dont les parents ont fait le choix du mode de communication bilingue, puissent réellement voir mis en œuvre ce choix.

Le nombre et les lieux des pôles-ressources dans l'académie sont déterminés selon une répartition harmonieuse qui tient compte notamment des critères suivants :

- caractéristiques de la population scolaire concernée : nombre d'élèves sourds dont les familles ont fait ce choix, répartition de ces élèves par niveaux scolaires, répartition géographique de cette population dans l'académie, etc. ;
- caractéristiques géographiques de l'académie : distances, densité des établissements scolaires, zones d'enclavement, etc. ;
- disponibilité de la ressource humaine pour cet enseignement selon les critères énoncés ci-dessus ;
- capacité à mobiliser le C.R.D.P. afin de déployer tout moyen TICE susceptible de favoriser quand c'est possible une liaison directe entre un élève sourd et un enseignant de L.S.F. situé à un autre endroit.

Pour le ministre de l'Éducation nationale
et par délégation,
le directeur général de l'enseignement scolaire
Jean-Louis Nembrini

13. Statut des langues des signes en Europe.

Source : *Yanous, Magazine francophone du handicap.*

Il existe une multitude de langues des signes, plus de 120 recensées par des experts sur les centaines existantes. Elles sont nationales, mais aussi régionales : catalane ou galicienne en Espagne, flamande, francophone ou allemande en Belgique, francophone, allemande ou italienne en Suisse, finnoise et finno-suédoise en Finlande. Certains signes sont issus d'établissements spécialisés et ne sont pas spontanément compris dans une autre région. Les convergences de vocabulaire entre langues des signes sont indépendantes de celles des langues parlées. Par exemple, un sourd des U.S.A sera mieux compris par un Français que par un Anglais ! Cela s'explique aisément, la langue des signes américaine (A.S.L) et la L.S.F ayant la même origine, importée aux Etats-Unis par Laurent Clerc en 1817. Interdites d'usage en Europe durant un siècle à la suite du Congrès de Milan en 1880, quel est actuellement le statut des langues des signes sur le continent ? Dans le rapport "Le statut des langues des signes en Europe", le Conseil de l'Europe apporte des informations utiles et comparatives.

En Allemagne, la loi d'égalité des chances des personnes handicapées du 1er mai 2002 a reconnu la langue des signes comme langue à part entière, et permet aux sourds d'employer le mode de communication de leur choix dans leurs relations avec l'administration, les frais de traduction étant à la charge des pouvoirs publics. Selon les régions (Lander), des dispositions plus favorables existent.

En Autriche, la langue des signes est reconnue depuis le 1er septembre 2005 comme langue indépendante, inscrite en tant que telle dans la Constitution de la République. Le recours à un interprète lors d'une formalité importante (administration, emploi, santé) est financé.

En Belgique, la langue des signes francophone est reconnue depuis le 21 octobre 2003 comme langue officielle de la Wallonie au même titre que le français, le flamand-néerlandais et l'allemand; les sourds peuvent être éduqués en L.S.F.B. Le Parlement de la région Flandre a reconnu officiellement la langue des signes flamande le 26 avril 2006.

A Chypre, l'éducation oraliste est de rigueur dans les établissements scolaires (l'intégration à l'école ordinaire est privilégiée) ou dans l'unique école spécialisée de l'île. La langue des signes chypriote, encore sous influence grecque et américaine, est enseignée depuis peu; le recours à un interprète est autorisé dans les relations avec la justice.

Au Danemark, la langue des signes est reconnue "à part entière" depuis 1991. Elle est recommandée "à titre principal" dans l'éducation des enfants. Le service de l'interprète est gratuit dans les activités liées à la santé, la formation professionnelle, la culture, etc.

En Espagne, le ministère du travail et des affaires sociales a élaboré un rapport sur l'impact de l'usage de la langue des signes, en terme d'interprétariat et de promotion du bilinguisme dans les relations avec l'administration. Les provinces autonomes de Catalogne, Andalousie et Valence reconnaissent la langue des signes régionale.

En Estonie, la langue des signes est enseignée dans le cadre d'une éducation bilingue, avec quota annuel d'heures d'interprète.

En Finlande, la langue des signes finnoise est reconnue dans la Constitution depuis août 1995, l'éducation des sourds peut être réalisée dans cette langue, du primaire au supérieur. La loi fixe le nombre minimal d'heures gratuites d'interprétariat dont peut bénéficier une personne sourde.

En France, la langue des signes française est reconnue comme langue à part entière par la loi du 11 février 2005. Les jeunes sourds ont le choix entre une éducation bilingue langue des signes et langue française, ou en langue française. L'interprète est pris en charge par les pouvoirs publics dans les relations avec la justice, et avec l'administration sous certaines conditions.

En Hongrie, en dehors de l'affirmation du respect du droit à employer la langue des signes hongroise, en cours de normalisation, il n'existe pas de reconnaissance officielle. Quelques actions de soutien à son usage existent, dans l'éducation ou les rapports avec l'administration.

En Irlande, la langue des signes irlandaise, qui diffère de celle qui est pratiquée au Royaume-Uni, peut être la langue d'éducation des jeunes sourds.

En Islande, la langue des signes est la première langue d'éducation des sourds âgés d'au moins 6ans, depuis 1999, l'islandais la seconde.

En Italie, la langue des signes italienne peut être choisie pour l'éducation des jeunes sourds dans un cadre bilingue.

En Lettonie, aucune reconnaissance, le service d'interprétation est gratuit uniquement pour des " situations d'importance " .

En Lituanie, la loi de 1991 sur l'intégration sociale des personnes handicapées a reconnu la langue des signes comme langue maternelle des sourds; depuis 1996, la langue des signes est devenue langue officielle des sourds.

Au Luxembourg, la langue "gestuelle" luxembourgeoise n'est ni codifiée ni reconnue. L'éducation oraliste des enfants sourds est remplacée depuis 4 ans par la langue des signes allemande.

En Norvège, la langue des signes norvégienne est reconnue en tant que première langue des sourds.

Aux Pays-Bas, les pouvoirs publics subordonnent la reconnaissance de la langue des signes néerlandaise à son unification, sans variante linguistique.

En Pologne, la langue des signes est reconnue officiellement et constitue la première langue dans l'éducation des jeunes sourds.

Au Portugal, la langue des signes portugaise est reconnue comme langue d'éducation et moyen d'expression culturelle par la Constitution qui en protège l'usage.

En Roumanie, la langue des signes est reconnue en tant que moyen de communication.

Au Royaume-Uni, plusieurs lois comportent des dispositions relatives à l'emploi de la langue des signes (justice, administration, santé, communication audiovisuelle, etc.). La langue des signes britannique est reconnue officiellement depuis le 18 mars 2003. En Irlande du Nord, cette reconnaissance officielle est accordée à la fois aux langues des signes britannique et irlandaise.

En Slovaquie, la langue des signes slovaque est protégée par la loi 149 du 26 juin 1995; les sourds peuvent l'employer et être éduqués dans cette langue qui n'a toutefois pas le statut de langue minoritaire.

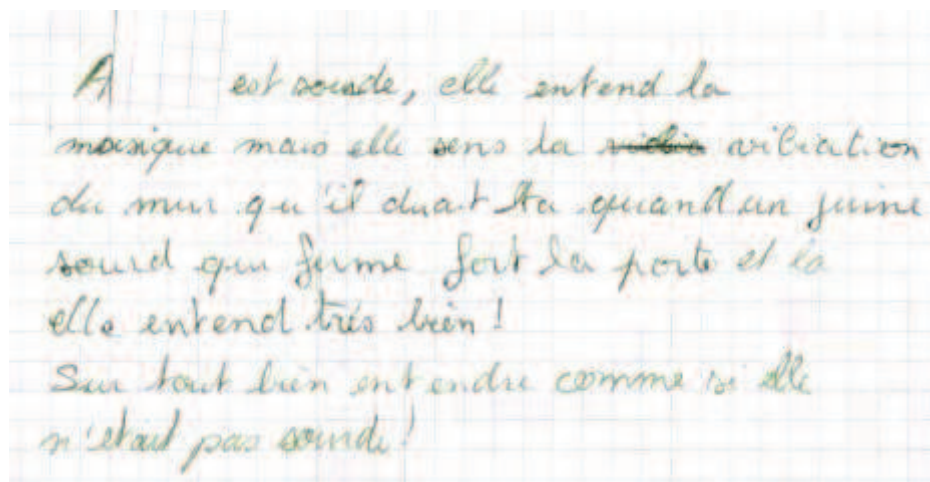
En Slovénie, la langue des signes slovène est reconnue depuis 2002; les sourds peuvent être éduqués dans cette langue avec un quota annuel financé d'heures d'interprète.

En Suède, le pays a opté pour la reconnaissance du bilinguisme en 1981. Les sourds communiquent à la fois en langue des signes et en suédois (écrit ou parlé).

En Suisse, les langues des signes ne sont pas formellement reconnues mais leur usage est pris en considération lors de l'élaboration de lois et règlements afin qu'ils soient compatibles avec l'exercice d'une langue signée.

En Tchéquie, depuis le 11 juin 1998, l'égalité est proclamée entre langues parlée et signée; les sourds peuvent choisir de recevoir un enseignement en langue des signes. Le recours à un interprète dans les relations avec la justice ou un professionnel de santé est gratuit, de même que pour les études en 3e cycle.

14. Témoignages de personnes sourdes concernant la musique, (originaux.)



A est sourde, elle entend la musique mais elle sent la vibration du mur qu'il claque. Quand un jeune sourd qui ferme fait la porte et là elle entend très bien !
Sur tout bien entendre comme si elle n'était pas sourde !

Je pense quoi de la musique?

~~Je~~ quand moi il y a pas contours
Je sens des vibrations.

quand il y a contours je s'entend

J'aime tout la musique.

c'est une habitude. la musique
douce, mon calme

aussi j'aime beaucoup dance car
moi sens les rythmes, les vibrati
ons. et aussi s'entend

15

le 14.02.2001.

Je vais essayer de répondre à ton questionnaire sur la relation entre la musique et la surdité.

La première chose est quand j'écoute la musique, j'entends les sons plus ou moins fort grâce à mes appareils auditifs. Je sens plus les sons forts comme le rythme de la batterie.

Mais sans mes appareils auditifs, c'est le silence total. Aucun son ne vient. Attention on ne peut pas dire que le silence est absolu car dans mes oreilles (peut être dans ma tête) j'entends des petits bruits aigus comme un sifflement.... Il m'arrive dans les nuits d'entendre des bruits qui, parfois, me réveillent brutalement. Ce sont souvent des voix que j'ai déjà entendu de la journée même au autre moment, ou encore des bruits de choc, de quelque chose de fort que je n'arrive pas toujours à savoir l'origine.

Est ce qu'on peut dire qu'on reproduit les sons, voix à un autre moment dans la calme. Je pense qu'il y a des répétitions quelque chose qui revient souvent dans notre tête.

Quand j'essaie d'écouter la musique (sans appareils) je sens par les pieds les vibrations. Cela tape à travers le corps, je sens le rythme avec fort par les battements. Et j'essaie d'imaginer ce que cela pourrait être comme musique.

(1)

Par contre tout ce qui est classique, je ressens rien c'est trop doux si l'on peut dire.

Aussi je mets mes mains sur les baffles, je ressens un peu l'ensemble de la musique, c'est impressionnant, car ton corps réagit aux rythmes. C'est à dire je peux avoir une réaction de "la chair de poule" ou de quelque chose de fort qui exprime de la joie, ou de mal à l'aise.

Je pense que les sentiments jouent à travers le corps en écoutant la musique. même si l'on n'a jamais entendu réellement comme les entendent

Exemple: Un soir, avec un groupe de jeunes roules, nous sommes allés en boîte. Ils se mettaient tous près des baffles pour mieux "entendre" la musique. J'étais surprise car c'était trop fort pour moi (avec les appareils). Ils m'ont conseillé d'éteindre.

Alors là, avec ou sans, il y a une petite différence. Je n'entendais plus la voix du chanteur mais uniquement la musique. Sans les appareils, j'avais l'impression de vivre un autre monde. J'étais bizarre car la musique entrait dans mon corps, ça vibrait partout. C'était impressionnant, au début j'étais mal à l'aise après je me suis habituée.

Je pense comme tout le monde, à la sortie, on entend encore la musique dans la tête, même au lit.

Cet exemple montre qu'on peut écouter la musique par le corps et non par les oreilles. C'est une autre façon d'écouter. Comme si le corps est l'oreille.

On n'exprime pas le corps pour montrer qu'on "entend" qu'on peut danser.

Il me semble que c'est difficile de dire que les sons qu'on reproduit sont identiques.

Car chez les personnes sourdes (profondes degrés), sentent-ils les mêmes sons qu'une personne qui a déjà entendu (un peu) ?

Peut-être que chacun entend à sa façon les bruits, les sons. Ce que veut dire moi par exemple, je reçois les informations à un certain niveau mais une personne de m^em surdité va-t-elle entendre la même chose que moi ??

Bref, j'espère que cela aide dans tes recherches.

Si tu as besoin plus d'informations, n'hésite pas à me demander.

Si tu veux m'écrire pendant les vacances chez mes parents.

Excuse moi pour les rayures et pense de bonnes vacances et bonne recherche.

Amicalement

Corinne

15. Affiche de la 4^{ème} exposition des « Artistes Sourds en Herbe ».

la Société Centrale d'Éducation et d'Assistance
pour les Sourds-Muets en France

&

la Mairie du 6^{ème} arrondissement de Paris

Présentent



4^{ème} Exposition
des Artistes
Sourds en Herbe

8 décembre 2005 au 4 janvier 2006

entrée libre

du lundi au vendredi de 11h à 17h, le samedi de 11h à 12h
en nocturne le vendredi jusqu'à 19h.

Mairie du 6^{ème} arrondissement – 78, rue Bonaparte - Paris 6^{ème}

Dessin d'un jeune élève de l'institut

Affiche éditée par Jean-Claude LILLO