

UNIVERSITÉ VINCENNES - ST DENIS PARIS 8

ÉCOLE DOCTORALE 401 : SCIENCES SOCIALES

Spécialité de doctorat : Sociologie

Présenté publiquement par

Ornela Mato

**Les professionnels entendants de la surdité : transformation
des dynamiques professionnelles suite à l'émergence
du nouveau paradigme de la surdité dans les années 1970**

Sous la direction de

Michel Joubert et de Maud Simonet

Thèse présentée et soutenue à Paris, site Pouchet-CNRS, le 8 décembre 2017

Composition du jury :

Mme Valérie Bousard, Professeure, Université de Nanterre, Examinatrice

M. Michel Joubert, Professeur émérite, Université de Paris 8, Directeur de thèse

Mme Maud Simonet, Chargée de recherches CNRS, Co-directrice de thèse

Mme Corinne Delmas, Professeure, Université de Nanterre, Rapporteur

Mme Dominique Memmi, Directrice de recherche CNRS, Examinatrice

Mme Muriel Surdez, Professeure, Université de Fribourg, Rapporteur

Remerciements

Cette recherche est le résultat d'un long parcours, je tiens à remercier ceux grâce à qui ce travail a été possible.

J'exprime mes plus vifs remerciements à Michel Joubert qui fut pour moi un directeur de thèse attentif et disponible malgré ses nombreuses charges. Sa compétence, sa rigueur scientifique et sa clairvoyance m'ont beaucoup appris. Elles ont été et resteront des moteurs de mon travail de chercheuse. J'exprime ma grande reconnaissance à Maud Simonet, ma co-directrice, pour sa réactivité, ses relectures avisées et critiques et son soutien. Je retiendrai sa patience face à mes doutes et l'immense générosité intellectuelle et humaine dont elle a fait preuve à mon égard.

Merci à l'ensemble des membres du jury, Valérie Boussard, Corinne Delmas, Dominique Memmi, Muriel Surdez, d'avoir accepté de discuter ce travail.

J'adresse toute ma gratitude à toutes les personnes qui ont accepté d'être interviewées, sans qui ce travail n'aurait pas vu le jour.

Je remercie l'ensemble des membres du CSU, qui a été un cadre formidable, stimulant et convivial pour réaliser ma thèse. Je salue la disponibilité et la bienveillance de Delphine Naudier, Daniel Bizeul, Coline Cardi, Laure Pitti, Hervé Serry, Anne Marie Devreux, Cedric Lomba, Bernard Pudal, Séverine Sofio et Audrey Mariette. J'ai trouvé dans ce laboratoire une équipe de doctorants passionnés par leurs recherches et solidaires. Un grand merci à ceux et celles qui ont partagé, à un moment ou un autre, cette condition de doctorant au sein du CSU et notamment Christelle Dormoy-Rajramanan, Carmen Calendra, Élise Requilé, Marie Mathieu, Artémisa Flores-Espinola, Chiara Quagliariello, Nicolas Larchet. Ils sont tous devenus des amis. Merci à Christine Doussin qui m'a beaucoup aidée à la finalisation de la thèse, elle aussi a contribué à mon plaisir de venir au laboratoire.

Je remercie plus largement tous mes amis qui m'ont apporté des moments de détente indispensables pour mener à bien ce travail. Enfin, un immense merci à mes deux amies qui ont consacré des heures aux dernières relectures de ce travail. Véronique Geffroy, par sa disponibilité constante et son optimisme jamais feint, m'a permis de surmonter les nombreux questionnements survenus lors de l'écriture. Marie-Pierre Senati ma complice et amie de toujours qui, par son immense générosité et son soutien sans faille, a grandement contribué à « dégonfler » les situations de « crise ».

Ma plus grande gratitude va à ma famille. À ma mère Zoica Mato et à mon père Gjergji Mato qui m'ont appris l'exigence et la persévérance. Sans leur aide indéfectible tant matérielle que psychologique ce travail n'aurait pas pu aboutir. Un grand merci à mon frère Ilir Mato qui a toujours cru à l'aboutissement de ce travail et avec qui les vacances durant ces longues années de thèse étaient toujours plus drôles.

Sommaire

INTRODUCTION GENERALE.....	4
CHAPITRE PRELIMINAIRE. FAIRE FACE A UN TERRAIN RESISTANT : CONSTRUCTION DE L'OBJET ET SCHEMES D'ANALYSE.....	8
1. LES RESISTANCES DU TERRAIN	8
2. DU TERRAIN A L'OBJET	14
3. ENTRER DANS LA PLACE : DES LIEUX ET DES PARRAINAGES.....	18
4. DES PROFESSIONNELS ET DES PARADIGMES.....	27
PARTIE I : LES PROFESSIONNELS ENTENDANTS A LA CHARNIERE DU REVEIL SOURD.....	42
INTRODUCTION DE LA PREMIERE PARTIE	42
CHAPITRE 1. L'ORALISME, PIVOT DE LA POLITIQUE D'INTEGRATION DES « HANDICAPES »	44
CHAPITRE 2. LES UNIVERSITAIRES ET LES PREMICES DU « REVEIL » : DU DEBAT SCIENTIFIQUE AU DEBAT POLITIQUE	72
CHAPITRE 3. DES DYNAMIQUES PROFESSIONNELLES BOULEVERSEES	101
CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE	154
PARTIE II : LA CONSTITUTION D'UN CHAMP PROPRE D'ACTION POUR LES ACTEURS INTERVENANT DANS LE MONDE DE LA SURDITE	156
INTRODUCTION DE LA DEUXIEME PARTIE	156
CHAPITRE 4. DEUX GROUPES DE PRESSION A LA MANŒUVRE : ASSOCIATIONS DE PARENTS ET ASSOCIATIONS DES SOURDS.....	156
CHAPITRE 5. PROFESSIONS NEES DU DEVELOPPEMENT DU PARADIGME VISUEL-GESTUEL	208
CHAPITRE 6. UN « CHAMP » DANS TOUS SES ETATS : LIGNES DE FORCE D'UNE REORGANISATION.....	251
CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE	293
CONCLUSION GENERALE.....	295
BIBLIOGRAPHIE	301
LISTE DES SIGLES UTILISES.....	326
ANNEXES.....	330

INTRODUCTION GENERALE

En 2008 en France, on estimait¹ à 10 millions le nombre de personnes rencontrant des problèmes d'audition, soit 16,1% de la population totale². Parmi elles, environ 5,5 millions de personnes, soit plus de 8% étaient concernées par une limitation auditive considérée comme moyenne à lourde, dont 360 000 ou 0,6% avec des limitations très graves ou totales. Ces résultats sont comparables à ceux de l'enquête Handicap Incapacité Déficience³ (HID) réalisée en 1998-1999 qui comptabilisait 5,2 millions de personnes atteintes de limitations auditives, dont 303 000 très gravement (hors niveaux légers).

De 2009 à 2014, la surdité sévère ou profonde (ou bien très grave ou totale) néonatale était évaluée⁴ à 0,6 pour mille, soit un peu moins de 500 naissances d'enfants sourds profonds en France par an.

Un jeune sourd, lorsqu'il naît aujourd'hui, rencontre dès les premières années de sa vie un médecin oto-rhino-laryngologiste (ORL) ou phoniatre qui évaluera le taux de sa surdité. Commence alors un long parcours de traitement de sa surdité, qui va le confronter à différentes institutions et à de nombreux professionnels. Parallèlement à ses visites plus ou moins fréquentes à l'hôpital, une prise en charge particulière se poursuit durant sa scolarité⁵; enseignants spécialisés, éducateurs spécialisés, orthophonistes, audioprothésistes, codeurs en LPC, interfaces de communication, sont les professionnels qu'il peut croiser sur son chemin.

Comme le montre le tableau ci-dessous, ces professionnels proviennent de différents secteurs d'activités (médical, para-médical, éducation, communication). Ils exercent dans des institutions

¹ Laurence Haeusler, Thibaud de Laval et Charlotte Millot, « Étude quantitative sur le handicap auditif à partir de l'enquête « Handicap-Santé » », Document de travail, Série *Études et recherches*, n° 131, Drees, 2014.

² Estimée à 63 094 000 personnes.

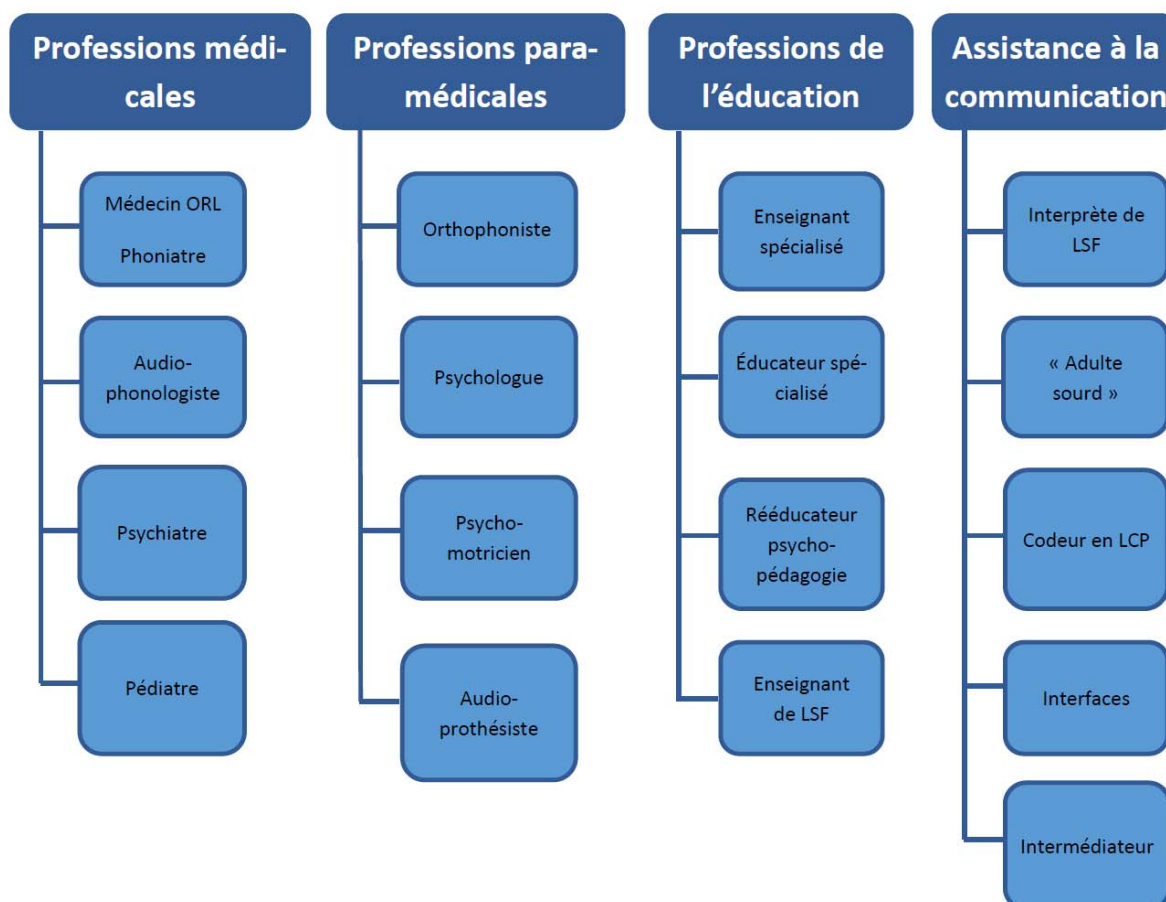
³ Françoise Lelièvre, Marie-Sylvie Sander et Anne Tallec, « Handicap auditif en France. Apports de l'enquête HID 1998-1999. Document de travail », Série *Études et Recherche*, n° 71, Drees, 2007.

⁴ Pierre Naves, Gilles Pétreault et Laurent Brisset, *Les conditions de mise en œuvre des projets linguistiques des jeunes sourds et la qualité de leur parcours*, rapport pour le Ministère des Affaires Sociales et de la Santé et le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, mars 2016, p. 9.

⁵ L'article L. 146-3 créé par la loi n° 2005-102 du 11 février 2005-art.64 (JORF 12 février 2005) : confié à la MDPH le rôle d'accueil, d'information, d'accompagnement et de conseils des personnes handicapées et de leurs familles grâce à l'expertise d'une équipe pluridisciplinaire. Or, à ce jour la MDPH n'est pas toujours dans le circuit d'information précoce comme il est précisé dans le rapport de P. Naves et al., *op cit.*, p. 17.

plus ou moins spécialisées mais parfois aussi en libéral, et relèvent de diverses formes de qualifications qui ont été reconnues à différentes périodes de l'histoire de ce domaine d'intervention⁶. Leur activité au quotidien est consacrée en grande partie au traitement de la surdité ; elle l'est totalement pour les enseignants spécialisés, partielle pour les éducateurs spécialisés qui travaillent avec d'autres publics.

Le schéma des professions



Jusqu'à récemment, la quasi-totalité des professionnels intervenant dans la prise en charge de la surdité étaient des entendants. La présence de sourds parmi ces professionnels de la surdité ne s'est développée qu'à la suite d'un mouvement social apparu dans les années 1970, qualifié *a posteriori* par les acteurs qui y ont participé⁷ et les chercheurs⁸ de « Réveil Sourd ». La reconnaissance de la langue des signes et l'accès des sourds à son enseignement étaient au cœur

⁶ Cf. tableau des professions et des diplômes annexe 1.

⁷ André Minguy, *Le Réveil Sourd en France : pour une perspective bilingue*, Paris, L'Harmattan, 2009.

⁸ Sylvain Kerbourc'h, *Le Réveil Sourd, d'Hier à Aujourd'hui (1971-2006) : de l'action collective d'un mouvement culturel pour la réhabilitation de la Langue des Signes Française, à l'affirmation d'une identité collective pour la participation sociale des sourds*, Thèse de doctorat dirigée par Michel Wieviorka, Paris EHESS, 2006.

de ces mobilisations, notamment avec la création d'associations qui vont porter ces revendications. Ce qui est mis en avant à partir des années 1970, c'est une nouvelle interprétation de la surdité et de son traitement, que nous qualifierons dans cette thèse de paradigme « visuel-gestuel ». Ce nouveau paradigme, qui vient contester le paradigme « oraliste » alors dominant, associe une nouvelle définition, un nouveau regard, de nouvelles connaissances et de nouvelles pratiques relatives à la surdité. Les sourds n'y sont plus considérés comme des « handicapés de l'ouïe » dont il faudrait réparer le rapport à la parole, mais comme les membres d'une communauté linguistique et culturelle particulière, construite autour de la langue des signes.

D'où nos questionnements : jusqu'où la redéfinition de la surdité portée par ce paradigme engage-t-elle une redistribution des rôles et des places de ces différents professionnels de la surdité ? En quoi et jusqu'où ce mouvement social a-t-il impacté les dynamiques professionnelles ? En quoi a-t-il transformé les pratiques de travail et les mandats de ces professionnels, mais aussi la légitimité des différentes professions les unes par rapport aux autres ? Dans quels jeux de concurrence ou de collaboration les professionnels de ces différents secteurs ont-ils été pris ?

Parce que ces professionnels entendants ne sont pas extérieurs à ce monde de la surdité dans lequel ils travaillent mais participent aussi à le construire et à le définir, nous nous sommes également intéressé ici aux modalités par lesquelles certains d'entre eux allaient s'inscrire dans ces mobilisations. Comment ils s'étaient positionnés face au « Réveil sourd » porteur d'un certain nombre de représentations et d'actions propres au paradigme « visuel-gestuel » ? Quelles ont été les formes prises par leurs engagements ? Se sont-ils engagés tous de la même manière ? Telles sont les questions qui nous ont aussi intéressée dans ce travail.

Pour étudier ces enjeux, cette recherche articule une sociologie des professions et une analyse d'un mouvement social appréhendé à la fois à travers la mobilisation et la construction d'une expertise⁹ associative et profane relative à la surdité, mais aussi de l'engagement à la fois scientifique et politique d'un certain nombre d'intellectuels pour la « cause » qu'a constituée la reconnaissance de la langue des signes et de la communauté sourde.

⁹ Voir sur cette question : Yves Lochard et Maud Simonet, « Les expertes associatifs, entre savoirs profanes, militants et professionnels », in Didier Demazière et Charles Gadéa (dir.), *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*, Paris, La Découverte, 2009, p. 274-284 ; Corinne Delmas, *Sociologie politique de l'expertise*, Paris, La Découverte, 2011.

L'analyse des interactions entre dynamiques professionnelles et nouveau paradigme de la surdité ne constitue pas pour autant le point de départ de cette enquête, comme nous le montrerons dans le chapitre préliminaire. En effet, intéressée au départ par l'étude du vécu de la surdité, ce sont les résistances du terrain sur laquelle ce travail s'est engagé qui ont permis de construire l'objet de recherche.

La première partie de la recherche a été consacrée à la manière dont les « sourds signeurs », en collaboration avec les universitaires issus des sciences sociales vont créer les conditions d'existence et de reconnaissance du paradigme « visuel-gestuel ». Mais aussi, de quelle manière les professionnels des institutions qui scolarisent les sourds se sont positionnés face au mouvement porteur du nouveau paradigme (« Réveil sourd »). Afin de comprendre les conditions d'émergence du nouveau paradigme et la manière dont les professions ont été prises dans les changements induits, il a été nécessaire d'analyser en amont comment le monde de la surdité était organisé par le paradigme « oraliste » dominant depuis l'interdiction de la langue des signes en 1880 dans l'enseignement des sourds.

Nous abordons dans la deuxième partie les effets du paradigme « visuel-gestuel » sur le système de représentations, de classement et de gestion de la surdité. Comment elle a impacté les institutions, notamment pour ceux qui prennent en charge l'enseignement des jeunes sourds ainsi que les professions associées. Ce travail nous a permis de comprendre la place qu'elle occupait dans les institutions scolaires ainsi que ses effets sur les politiques publiques.

CHAPITRE PRELIMINAIRE. FAIRE FACE A UN TERRAIN RESISTANT : CONSTRUCTION DE L'OBJET ET SCHEMES D'ANALYSE

1. Les résistances du terrain

1.1. De l'ouverture du terrain de maîtrise à la fermeture du terrain de DEA

Mon mémoire de maîtrise portait sur les difficultés de vivre des « personnes de petite taille », considérées comme porteuses d'un stigmat visible. Ce premier travail m'avait permis d'aborder la manière dont, dans une société basée sur une certaine idée de la « normalité », les personnes qui s'en écartent vivaient leur différence dans un contexte où la tendance conduisant à considérer beaucoup de différences comme des marques honteuses, des stigmates ou des « tares » était dominante.

Je¹⁰ n'étais pas particulièrement introduite dans ce milieu ni initiée aux enjeux propres à ce domaine et c'est auprès des membres de l'Association Nationale des Personnes de Petite Taille (APPT) que j'avais été chercher les informations. Les contacts avaient été faciles à établir et les confidences et renseignements utiles pour constituer mon matériel d'enquête m'avaient été livrés sans résistances.

Dans le cadre de mon DEA, j'avais souhaité engager une étude comparative entre deux populations souffrant de stigmates différents, à partir de la reconstitution et de l'analyse de leurs « itinéraires moraux » au sens de Goffman¹¹. D'un côté les sourds, stigmatisés mais invisibles au premier abord, avec une différence qui ne se révèle qu'à l'occasion des situations de communication ; de l'autre, les personnes de petite taille, avec un stigmat immédiatement visible. Ce travail m'avait permis d'analyser, à côté des inconvénients et souffrances occasionnés par le stigmat au quotidien, les stratégies mises en place par ces acteurs (sourds ou personnes de petite taille) pour atténuer et réguler ces effets dans leur vie privée, comme dans leur vie professionnelle.

¹⁰ L'utilisation de la première personne du singulier sera mobilisée pour ce « récit des conditions d'enquête » (Cf. Daniel Bizeul, « Le récit des conditions d'enquête : exploiter l'information en connaissance de cause », *Revue française de sociologie*, vol.39, n° 4, 1998, p. 751-787)

¹¹ Erving Goffman, *Stigmaté : Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Editions de Minuit, 1975.

Pour cela, il m'avait fallu mettre en place une méthodologie d'enquête distincte pour chacune de ces populations. Pour les personnes de petite taille, j'avais utilisé les entretiens alors que pour l'enquête auprès des sourds j'avais essentiellement procédé en recueillant des témoignages consignés dans des biographies.

Cette différenciation de la méthode d'enquête s'est évidemment imposée à moi. Comme j'avais pu le faire pour les personnes de petite taille, je souhaitais mener auprès des personnes sourdes des entretiens biographiques. Fortement inspirée par les méthodes utilisées par l'école de Chicago, j'envisageais aussi de pratiquer l'observation participante.

Le milieu associatif restait pour moi le meilleur terrain pour engager ces deux manières de travailler. Après avoir établi les premiers contacts, je comptais ensuite sur le bouche à oreille pour multiplier et diversifier les profils des personnes enquêtées. La prise de contact avec les personnes de petite taille par le biais du milieu associatif avait été immédiatement fructueuse. Après avoir contacté l'association nationale des personnes de petite taille (APPT) et échangé par téléphone avec son président j'avais été conviée à assister à la réunion de l'assemblée générale se déroulant dans une salle privatisée d'une chaîne de restaurant à Paris. Dès le début de la réunion, j'avais été présentée – au même titre que d'autres nouveaux participants (une jeune fille de petite taille et ses deux parents) - en tant qu'étudiante en sociologie effectuant un mémoire sur les difficultés de vivre avec une différence comme la petite taille.

A la fin de l'assemblée, j'ai pu avoir les contacts téléphoniques et l'accord préalable pour faire des entretiens avec toutes les personnes auprès desquelles j'en faisais la demande. La suite s'est déroulée sans difficultés. C'est moi qui ai fait le tri parmi les personnes à contacter selon les besoins de l'enquête et tous ceux que j'ai rappelés ont accepté l'entretien.

Fort de cette expérience, je suis partie à la rencontre des sourds, assez sereine, en pensant pouvoir adopter la même démarche. J'ai cherché à tisser des liens avec mes enquêtés à travers le milieu associatif.

J'ai d'abord contacté l'une des associations alors les plus médiatisées et « visibles » du milieu sourd : l'International Visual Théâtre (IVT), créée en 1976. L'association est née de la rencontre de Jean Gremion, écrivain, journaliste et metteur en scène français avec Alfredo Corrado, artiste sourd américain. Elle affiche depuis sa création deux objectifs : la promotion de la langue des signes et de la culture sourde. L'association travaille en étant à la fois un lieu de théâtre, un lieu de formation (pour ceux qui souhaitent apprendre la langue des signes française) et une maison d'édition.

Deux raisons principales expliquent la forte « visibilité » de l'association en dehors du milieu sourd. La première découle de la nature des activités proposées, en grande partie culturelles, et surtout du fait que ses activités s'adressent à « tout public » (sourds et entendants). La deuxième raison était liée au triomphe qu'a connu celle qui la dirige depuis 2003, la comédienne sourde Emmanuelle Laborit. Elle est la première comédienne sourde à avoir reçu le Molière de la révélation théâtrale pour son rôle dans « Les enfants du silence » en 1993. Adaptée de la pièce américaine « *Children of a Lesser God* » écrite par Marc Medoff en 1980, cette pièce met en scène une jeune femme qui refuse de lire sur les lèvres des entendants et de répondre par la parole, afin de préserver sa propre identité de sourde en revendiquant la langue des signes. Le personnage de la jeune femme sourde, jouée par Emmanuelle Laborit, a fait d'elle une sorte d'« ambassadrice » de la langue des signes auprès d'un large public. Elle va consolider cette place de représentante de la « communauté signante » en publiant en 1994, une autobiographie intitulée « Le cri de la muette », dans laquelle elle raconte ses difficultés à exister en tant que sourde dans un monde d'entendants, et en affirmant l'existence d'une communauté sourde possédant sa langue et sa manière propre d'être au monde. Le livre a été salué par le public et obtenu le prix « Vérité » de la ville de Canet la même année. Dans la décennie qui suivra ces consécutions, Emmanuelle Laborit va multiplier ses rôles au théâtre et surtout au cinéma. Elle se servira de cette visibilité pour médiatiser son engagement et les combats menés au sein de l'association qu'elle dirige. Toujours à la tête de l'IVT, elle recevra la décoration d'*Officier de l'Ordre des Arts et des Lettres* par la ministre de la Culture et de la Communication Aurelie Filippetti le 27 novembre 2012.

Néanmoins, la forte visibilité de l'IVT n'est pas l'unique raison qui m'a amenée à la choisir comme lieu d'entrée pour mon enquête. Cette association, conçue comme un espace diffusant des spectacles, des soirées thématiques (projections, conférences, rencontres...), des cours de langue des signes, adressés aux sourds et aux entendants, me paraissait être un lieu ouvert et facile d'accès pouvant se révéler propice aux rencontres avec des sourds de différentes générations, mais aussi avec les proches pouvant les accompagner. Par ailleurs, l'association était considérée comme un lieu possédant des fonds d'archives importants en lien avec la surdité. L'ensemble de ces caractéristiques faisait de l'IVT un lieu de choix pour la rencontre avec mes futurs enquêtés, mais pouvait aussi m'aider à accéder aux débats qui les animaient à travers les conférences et les rencontres thématiques.

Après un courrier adressé à la directrice resté sans réponse, j'obtins par téléphone un rendez-vous avec un responsable de l'association, un entendant, afin de lui faire part de mon projet de

recherche et d'établir un premier contact. Lors de cette rencontre, il me fit comprendre que l'accès ne serait pas facile. La question de la maîtrise de la langue des signes est venue très rapidement dans la conversation : ne pas la maîtriser faisait de moi une *étrangère* qui perdait en partie la légitimité et le droit d'accès au terrain d'enquête. Il me fit sentir que je ne pourrais pas pénétrer un monde dont je ne possédais pas les clefs. Il me signala aussi que l'association venait d'emménager dans ses nouveaux locaux et que l'accès aux archives serait difficile dans les mois à venir. Au bout de 15 minutes d'échanges, dans une salle polyvalente occupée par plusieurs bureaux derrière lesquels se trouvaient les autres salariés de l'association, je compris que notre rencontre était proche de la fin. Je repartis avec la possibilité de le recontacter dans trois mois pour savoir si les archives étaient devenues disponibles. A ma demande de rencontrer la Directrice (Emmanuelle Laborit), et des personnes sourdes fréquentant la structure, je n'obtins pas de réponse positive.

Aucune promesse ferme ne m'a donc été faite pour ce qui est de ma présence dans l'association, même après son installation dans ses nouveaux locaux. La vague possibilité de consulter les archives dans « peut être » trois mois, par ailleurs incompatible avec mon calendrier universitaire, était une manière détournée de me fermer l'accès au terrain. Désarmée par l'impossibilité d'effectuer mon enquête dans les temps, je renonçais à l'IVT.

Cependant, j'attendais d'autres réponses du milieu associatif parisien en lien avec la surdité auquel j'avais adressé des demandes par écrit ou par mail. Malgré mes relances, je n'ai, là aussi, reçu aucune réponse positive.

Je décidais alors de fréquenter plus intensément un autre lieu public en lien avec la surdité. Il s'agit d'une bibliothèque historique, aujourd'hui appelé bibliothèque patrimoniale, qui se trouve au sein d'une école emblématique dans l'histoire de la surdité, celle de l'INJS¹² de Paris. L'accès à la bibliothèque patrimoniale de l'INJS de Paris reste relativement simple pour un chercheur. Elle offre une entrée privilégiée, dans un premier temps pratique, au sein de cet établissement scolaire qu'est l'INJS. Elle pouvait me permettre, dans un second temps, un accès à des personnes

¹² L'institut national de jeunes sourds situé dans le quartier latin est bâti sur un lieu historique. En 1286, c'est un hôpital. Il accueille les pèlerins qui se rendent à Saint Jacques de Compostelle. En 1572, Catherine de Médicis y transfère les bénédictins de l'abbaye de Saint Magloire et en 1618, les Oratoriens y installent un séminaire où Jean de la Fontaine est élève. En 1760, l'Abbé de l'Épée ouvre dans sa maison, au 14 rue des Moulins (actuellement rue Thérèse), une école gratuite pour enfants sourds et met en œuvre un enseignement basé sur les signes méthodiques. En 1791, la Révolution française crée l'Institution des Sourds de Naissance et donne à l'œuvre de l'Abbé de l'Épée la dimension nationale qui lui manquait. Son école est transférée sous la direction de l'abbé Sicard, au couvent des Célestins, près de l'Arsenal où il ne restera que 3 ans. En avril 1794, l'institution vient s'installer rue Saint-Jacques. La première école publique, au monde, pour enfants sourds est née.

concernées susceptibles de participer à l'enquête. Considérée comme une bibliothèque de recherche, elle conserve et communique d'importants fonds d'ouvrages, d'archives, de documents iconographiques de presse qui concernent la surdité. Une lettre de mon directeur de recherche, attestant de mon statut d'étudiante menant une recherche de DEA sur la surdité me permit d'y entrer pour consulter les ouvrages. Le fait que ces derniers soient exclus du prêt et consultables sur place m'obligeait à m'y rendre régulièrement. Ce qui pouvait être vécu comme une contrainte fut une réelle opportunité. Il y avait un certain inconfort pour la consultation des ouvrages au sein de la bibliothèque car l'espace est relativement resserré et les va-et-vient des usagers ou des professionnels de l'Institut y sont fréquents. La présence sur place demande une certaine organisation et une adaptation de l'emploi du temps en lien à l'amplitude d'horaires d'ouverture assez restreinte. La bibliothèque ferme autour de 16h30 ainsi que toutes les vacances scolaires.

Les apports de ma présence régulière à la bibliothèque se sont avérés décisifs pour l'engagement de ma thèse et la compréhension du monde de la surdité.

Je reviendrai plus loin sur la manière dont le fait de devenir une habituée de cette bibliothèque a contribué à la socialisation dans le milieu de la surdité qui était nécessaire à mon travail de thèse. Après les premiers échecs pour approcher les associations j'ai fait appel à la documentaliste pour me présenter des personnes sourdes fréquentant la bibliothèque ainsi que des entendants travaillant au sein de l'INJS pour y mener quelques entretiens dans le cadre du DEA. A ce stade de mon travail, j'ai compris que la méthode d'enquête par entretiens, prévue au départ, ne pourrait pas être la méthode principale utilisée pour saisir et comprendre les itinéraires moraux des personnes confrontées à la surdité. Mon approche de cette population s'est donc, au départ, effectuée essentiellement à travers les récits des personnes sourdes trouvés dans la littérature. *In fine*, j'ai réalisé pour les besoins de mon mémoire, cinq entretiens avec des personnes sourdes. Les quelques professionnels de l'Institut, dont elle me communiquera les adresses mail ne répondront pas à ma requête. En revanche, les entretiens réalisés auprès des personnes de petite taille étaient alors au nombre de 25.

1.2. Condition de la thèse : « faire avec les déconvenues »

J'ai vécu au départ l'expérience d'enquête auprès des personnes sourdes, pour mon DEA, comme un échec. Ma recherche auprès des personnes de petite taille m'avait tenue à l'abri d'une telle

situation de rejet par le terrain. J'ai considéré les refus comme révélant d'un manque de savoir-faire de ma part. Puis j'ai cherché par la suite à les objectiver. Mais les embûches, qui se renouvelleront, m'ont faite souvent douter. J'ai compris durant l'enquête, que j'avais affaire à un terrain qui était traversé par de fortes tensions. Pour un apprenti chercheur, il n'est pas évident d'explicitier la fermeture du terrain par les tensions qui existent dans le milieu pris pour objet de recherche. Un mémoire de DEA est considéré par celui qui le fait comme un exercice académique qui doit répondre, entre autres, aux exigences des manuels de recherche qui visent à transmettre principalement les techniques de réalisation d'une enquête. Par conséquent, il est plus « naturel » de douter de la méthode employée pour mener l'enquête ou aborder les enquêtés, que d'intégrer dans le travail d'analyse les difficultés rencontrées sur un terrain qui tend à se fermer.

Il m'a fallu plusieurs échanges avec Maud Simonet, pour accepter que les difficultés de l'entrée dans mon terrain ne m'étaient pas propres. Aussi, son incitation à me faire participer au séminaire de recherche¹³ qu'elle co-animait avec Delphine Naudier intitulé « Pratiques de la recherche et engagements du sociologue »¹⁴, fut importante pour mon travail. Ce séminaire qui donna lieu à la publication d'un ouvrage¹⁵ en 2011, m'a permis d'entendre les chercheurs et chercheuses invités à s'exprimer autour de ce que les deux animatrices appelaient la « *tambouille de la recherche* »¹⁶. Il s'agissait de discuter dans ce séminaire :

*« ce que, à quelques exceptions près, on apprend par la socialisation au métier à retirer soigneusement des productions académiques alors même qu'elle constitue, de façon flagrante aux yeux d'un chercheur débutant, le quotidien de la recherche et de ses questionnements. (...) à dévoiler les pratiques de la recherche, avec pour principal objectif de transmettre l'envie de faire ce métier en dédramatisant et en interrogeant collectivement les déconvenues liées aux terrains d'enquête, aux usages des travaux des chercheurs, et les multiples façons d'être engagé par cette activité professionnelle. »*¹⁷

L'expérience des chercheurs s'exprimant, entre autres, par des récits du déroulement de leur travail qui dévoilaient la face cachée des situations rencontrées, m'a permis de démystifier la

¹³ 2004 - 2009

¹⁴ Séminaire organisé dans le cadre du cycle d'enseignement « Pratiques de la sociologie » à l'Institut de recherche sur les sociétés contemporaines (IRESCO, actuel Site Pouchet).

¹⁵ Delphine Naudier et Maud Simonet (dir), *Des sociologues sans qualités ? Pratiques de recherche et engagements*, Paris, La Découverte, 2011.

¹⁶ *Ibid.*, p. 6.

¹⁷ *Ibid.*, p. 6-7.

recherche. J'ai compris que les difficultés d'enquête auxquelles j'étais confrontée étaient le lot commun vécu par des sociologues dont j'appréciais le travail. Leurs récits m'ont permis non seulement d'assumer l'enquête menée, ou plus précisément non aboutie auprès des sourds, comme une situation envisageable au départ du travail de recherche, mais ils m'ont également incitée à ne pas renoncer et à poursuivre ma recherche de thèse sur ce même objet. A la fin de mon DEA, mon terrain n'était toujours pas ouvert, mais j'avais appris que cette fermeture en disait déjà long sur mon objet et sur le milieu de la surdité.

2. Du terrain à l'objet

2.1. La langue des signes comme clé d'entrée

Devant l'impossibilité d'obtenir des informations sur le milieu de la surdité à travers une démarche inductive, les lectures spécialisées m'ont, dans un premier temps, apporté une connaissance de ce monde social et aidé à l'analyse de mes difficultés d'entrée dans le milieu. Comme l'écrit Daniel Bizeul :

« la perception d'un milieu comme difficile signale souvent un affrontement dont le chercheur ne peut éviter d'être partie prenante, à un titre ou à un autre, entre des groupes aux perspectives et intérêts mutuellement incompatibles. Parmi ces lignes de divisions figurent celles qui séparent les classes, les races, les obédiences, celles qui opposent supérieurs et subordonnés, offreurs ou dispensateurs de biens et leurs clients, déviants de toutes sortes d'un côté et, de l'autre, les agents de normalisation et tous ceux attachés à faire prévaloir leur principes de vie. »¹⁸

On avait interdit aux sourds la communication et l'instruction en gestes dans leurs écoles depuis plus d'un siècle. Le congrès international tenu à Milan en 1880, par une grande majorité d'entendants, principalement des professionnels de la surdité, est considéré comme l'événement clé de cette orientation. Ils ne peuvent utiliser la langue des signes que depuis le mouvement qu'ils ont engagé dans les années 1970. Ce mouvement communément qualifié, dans le milieu de la surdité, de « Réveil Sourd » a proposé un nouveau modèle d'interprétation de la surdité, appelé « visuel-gestuel ». Ce dernier définit les sourds en tant que communauté linguistique, porteuse d'une langue (la langue des signes française) et d'une culture qui leur est propre. Ce nouveau

¹⁸ Daniel Bizeul, « Que faire des expériences d'enquête ? Apports et fragilité de l'observation directe », *Revue française de science politique*, vol.57, n°1, 2007, p. 69-89, p. 75.

modèle met en avant le fait que les gestes utilisés par les sourds composeraient une vraie langue faisant partie de leur identité et de leur culture : être sourd est considéré comme une manière d'être au monde. Utilisée comme langue d'enseignement, la langue des signes est la seule qui leur permet de s'émanciper car « *privé de sa langue, l'enfant sourd, ne dispose d'aucun support pour nommer les choses et les gens, pour se repérer dans l'espace et dans le temps. En langue des signes, un nom propre s'inscrit instantanément dans la mémoire ; sans cette langue, il faut des semaines pour apprendre son nom à l'enfant* »¹⁹.

Ce modèle « visuel-gestuel », va entrer en concurrence directe avec le modèle « oraliste » qui domine depuis la fin du XIX^e siècle. Ce dernier considère les « gestes » comme incapables d'exprimer les choses avec clarté, de traiter de l'abstraction et comme un frein pour apprendre la langue française. Renforcé par les thèses médicales tout au long du XX^e siècle, le modèle « oraliste », définit la surdité comme une déficience et place les sourds dans la catégorie du handicap. Selon ce modèle, les sourds comme les autres handicapés sont des individus à performer via les technologies médicales telles que les prothèses auditives ; ils ne pourraient réussir leur intégration dans la société qu'au travers de la rééducation et de l'apprentissage de la parole.

L'arrivée du « Réveil sourd » dans les années 1970 a bouleversé le monde des sourds et celui des professionnels de la surdité, car il propose une nouvelle définition de ce qu'est d'être sourd. Comme tout mouvement social, il a éveillé des passions et soulevé la question du militantisme et de l'engagement en faveur d'un nouveau modèle d'interprétation de la surdité.

Aujourd'hui, la méfiance - et ce qui peut être vécu comme de l'hostilité - sont toujours palpables dans le milieu sourd lorsqu'un chercheur entendant, ne possédant pas de signes d'engagement à la *cause*, arrive sur le terrain. Or, la maîtrise de la langue des signes est considérée comme l'un des signes de cet engagement.

La connaissance de l'histoire de la surdité m'a fourni des explications concernant cette logique de mise à l'écart de la part du milieu associatif. Pour les associations, telles que IVT, porteuse des idées du « Réveil sourd », j'étais considérée comme une énième entendante, venant faire une nouvelle recherche sur les sourds. Le fait de ne pas connaître la langue des signes accentuait ma situation d'« étrangère » au monde de la surdité et me situait du côté de ceux « *qui font leurs*

¹⁹ Armand Pelletier et Yves Delaporte, « Moi, Armand, né sourd et muet... » Au nom de la science, la langue des signes sacrifiée, Paris, Plon, 2002, p 7.

choux gras sur le dos des sourds »²⁰. Appartenir à une discipline telle que la sociologie et non pas à la linguistique ou à la didactique des langues, par exemple, ne faisait pas de moi quelqu'un d'« utile » à court terme pour mes interlocuteurs.

Cependant, comment expliquer l'absence de réponse des interprètes agissant au sein de services d'interprétariat en langue des signes ou celle des professionnels des grands établissements scolaires chargés de l'éducation des sourds que j'avais également sollicités pour effectuer des entretiens ? Pourquoi les professionnels entendants de la surdité me refusaient-ils également l'accès au terrain d'enquête en devenant à leur tour des *gate keepers*²¹ ?

2.2. Le contrôle de l'accès par les professionnels entendants

J'ai voulu alors intégrer dans mon questionnaire cette catégorie d'acteurs du milieu, qui tendaient à me tenir à l'écart : les professionnels entendants de la surdité qui ont en commun le fait d'être des professionnels *et* des entendants.

Ces professionnels entendants n'exerçaient pas tous au sein du milieu associatif sourd et leur pratique professionnelle n'était pas *a priori* liée à leur engagement dans la *cause*, comme ce pouvait être éventuellement le cas des professionnels agissant dans les associations.

Le fait de mener une recherche sur la surdité sans posséder ces signes d'engagement (connaissance de la langue des signes), n'explique qu'en partie les résistances des professionnels entendants des associations porteuses des idées du « Réveil Sourd ».

La résistance opposée par la plupart des professionnels sollicités, témoigne de la force des tensions qui traversent les relations du milieu avec l'extérieur. Le mouvement du Réveil entamé dans les années 1970 n'appartient pas au passé et a été omniprésent dans les échanges engagés tout au long de la recherche.

²⁰ Expression utilisée à plusieurs reprises par une professionnelle entendant que j'ai interviewée lorsqu'elle évoque les chercheurs qui s'intéressent à la surdité depuis qui est devenue un « objet à la mode ». Selon elle, cette expression révèle le sentiment des sourds lorsqu'ils voient arriver des chercheurs qui s'intéressent à eux mais qui en retour, une fois la recherche terminée ne s'engagent pas auprès d'eux.

²¹ Cf. Robert S. Broadhead et Ray C Rist., « Gatekeepers and the Social Control of Social Research », *Social Problems*, vol.23, n° 3, 1976, p. 325-336. Les filtres empêchant l'accès des chercheurs à certaines données relèvent de multiples logiques de protection et de contrôle, en particulier quand il s'agit de problématiques médicales. Sauf que là il ne s'agit pas d'une corporation professionnelle, mais d'une communauté de personnes en lutte de reconnaissance. La compréhension de ce paradoxe est devenue un élément de la recherche.

Le milieu de la surdité est toujours traversé par des désaccords et des divergences sur ce qu'est la surdité. Ceci sous-tend des différences de propositions sur son traitement et plus précisément sur la manière dont les sourds peuvent trouver leur place au sein d'une société d'entendants.

La rencontre avec Daniel Bizeul ainsi que la lecture de ses articles²² m'ont permis d'accepter que mes déboires d'enquête soient parties prenantes de la recherche. Les « contacts ratés », les « idées qui tournaient courts », les « journées ou rien ne se passaient », les « fréquentations obligées », le fait « d'être tenu à l'écart » ont, de fait, conditionné ma recherche et mon approche de l'objet. Ce sont eux qui m'ont conduit à rechercher des « idées neuves ». Ma démarche inductive et les déconvenues rencontrées m'ont ainsi permis de saisir les enjeux à vif et d'appréhender les tensions *in situ*.

J'ai donc décidé d'intégrer dans mes questionnements ce que le terrain m'avait renvoyé dès le départ, le malaise des professionnels de la surdité envers un travail qui cherche à comprendre ce que représente le fait de vivre avec ce stigmate invisible qu'est la surdité. Le choix de questionner les professionnels entendants, n'esquive pas la difficulté mais déplace l'objet en l'articulant aux vecteurs de tensions qui se sont exprimé à l'égard de la recherche.

Le mouvement du « Réveil sourd » ayant proposé une nouvelle interprétation de la surdité fondamentalement différente du modèle « oraliste », je souhaitais comprendre de quelle manière ce mouvement engagé dans les années 1970 avait transformé le monde social de la surdité : quel avait été son effet sur les professionnels y intervenant et, en retour, comment ces professionnels l'avaient impacté, quels avaient été leur rôle et leur place durant le Réveil.

Le monde de la surdité, comme tout monde social, n'est pas hermétique ; il est articulé aux autres composantes du système social ; faire le choix de travailler sur les articulations et les zones d'interaction avec les professionnels entendants est devenu progressivement une « entrée » pertinente pour comprendre certaines des composantes de leur propre monde social (la gestion de l'éducation, de la formation) ainsi que leurs stratégies de reconnaissance.

En faisant ce choix d'interroger les professionnels, mais aussi d'observer leur place et leur rôle par rapport au modèle « visuel-gestuel », je ne quittais pas pour autant mon objet de départ portant sur les conditions et les modalités dont les sourds étaient amenés à vivre leur quotidien. J'ai essayé de montrer comment ce vécu était inséparable des tensions propres au domaine dans

²² Voir notamment Daniel Bizeul, « Faire avec les déconvenues une enquête en milieu nomade », *Sociétés contemporaines*, n° 33-34, 1999, p. 111-134 ; « Le récit des conditions d'enquête : exploiter l'information en connaissance de cause », *Revue française de sociologie*, vol.39, n° 4, 1998, p. 751-787.

lequel ils vivaient et qu'il était aussi traversé par l'action des professionnels et de leurs institutions. Cette orientation m'a conduite dans cette thèse à rechercher un éclairage sur les composantes de leur vie ayant à voir avec ces interfaces et ces interactions.

Le passage d'un questionnaire sur les sourds à un questionnaire sur les professionnels du monde de la surdité prend ici toute son importance, car c'est l'un des points d'articulation entre la communauté des sourds et le système social, les institutions et les savoirs. Il nous ouvre une compréhension du monde des sourds dans son articulation avec le monde social.

3. Entrer dans la place : des lieux et des parrainages

« Entrer dans la place » : cette expression empruntée à Erving Goffman²³, va me permettre de présenter la manière dont s'est opérée ma socialisation au sein du monde de la surdité, la manière dont elle a été rendue possible. Plus précisément, il s'agit de montrer comment la fréquentation de deux lieux en particulier et la rencontre de deux personnes-ressources ont été essentielles pour démarrer mon enquête.

Les deux lieux présentés ici ne sont pas les seuls que j'ai fréquentés durant ma recherche. La présence ou le passage dans d'autres lieux m'ont également permis d'approfondir ma connaissance du monde de la surdité. Ils sont aussi nombreux que variés. Il s'agit d'institutions où exerçaient mes enquêtés (des établissements scolaires spécialisés, des établissements qui forment les professionnels des établissements médicaux sociaux, des hôpitaux, etc.) ; de lieux où se rencontraient des sourds et des entendants (des cafés de quartier où s'organisent des soirées thématiques autour de la langue des signes) ; d'associations de sourds ou de parents de jeunes sourds ; de séminaires universitaires portant sur la surdité ou sur la langue des signes. La fréquentation de chaque nouveau lieu m'a permis d'accéder à de nouvelles adresses en lien avec la surdité ainsi qu'à de nouveaux contacts (professionnel de la surdité, militant d'associations du milieu sourd, universitaire s'intéressant à la surdité, etc.) prêts à m'accueillir sur les conseils et recommandations de collègues avec lesquels j'avais réalisé un entretien. Cette dynamique aurait été impossible sans les personnes et les lieux présentés ci-dessous ; ils ont, en quelque sorte, constitué des préalables à l'enquête.

²³ Erving Goffman, « On Fieldwork », *Journal of Contemporary Ethnography*, vol.18, n° 2, 1989, p. 123-132, p. 123.

Le premier lieu était la bibliothèque historique déjà évoquée, qui se trouve à l'INJS de Paris, et le second était le séminaire²⁴ qui se tenait à l'EHESS en 2006, intitulé Surdité et langue des signes : analyseurs politiques, philosophiques et sociolinguistiques. La question de l'implant cochléaire. Un séminaire co-animé par Alexis Karacostas, psychiatre-psychothérapeute et coordinateur médical de l'Unité d'informations et de soins des sourds à l'hôpital de la Salp tri re   Paris et le linguiste Christian Cuxac, professeur en sciences du langage à l'Université Paris 8. Ce séminaire se fait en partenariat entre l'EHESS, l'Université Paris 8 et l'association GESTES (Groupe d'Etudes Spécialisées « Thérapies et surdité ») dont A. Karacostas assure la présidence.

Ce séminaire et la bibliothèque vont me permettre, par la nature de leur activité, de comprendre les enjeux contemporains du monde de la surdité. Ils seront, à ce titre, indispensables pour mener à bien mes entretiens et mon enquête. Mais, ce sont aussi des lieux que je qualifie de « lieux de passages » parce qu'ils m'ont permis de voir et d'être vue, pour ensuite distinguer ceux avec lesquels je pourrais effectuer des entretiens et être reconnue par eux.

Les personnes-ressources dont je parlerai, et que j'appelle ici les « parrains » de mon travail, sont au nombre de deux. Ils ont rendu possible la plupart de mes entretiens.  tre recommandée par eux a été la clé pour décrocher les rendez-vous et effectuer les entretiens avec mes premiers enquêtés.

3.1. La bibliothèque et la documentaliste : lieu et agent de « passage »

La bibliothèque

En ce qui concerne la bibliothèque, je ne m'attarderai pas sur son apport incontestable par la consultation des ouvrages anciens et récents qu'elle proposait. C'est la bibliothèque en tant que terrain d'enquête qui sera abordée ici, c'est-à-dire la bibliothèque comme lieu où j'ai pu croiser des discours et des personnes en lien avec la surdité.

Bien plus que mon statut d'apprentie chercheuse, c'est la régularité de la fréquentation de la bibliothèque qui m'a permis d'avoir des informations et des contacts qui s'av reront importants pour ma recherche future.

²⁴ Selon Alexis Karacostas lors de notre entretien réalisé en septembre 2012, l'organisation du séminaire est encouragée par Andréa Benvenuto, aujourd'hui maître de conférences EHESS, qui mène à l'époque une recherche doctorale en philosophie.

Par son implantation au sein d'un grand établissement spécialisé dans l'éducation des sourds, la bibliothèque est fréquentée par les agents qui y travaillent (les enseignants, les éducateurs spécialisés, les interprètes principalement) mais aussi par des personnes extérieures qui s'intéressent à la surdité à titre professionnel ou personnel. Par conséquent, j'ai pu assister et « profiter » des échanges entre tous ces agents. Du fait de ma présence régulière pour consulter des ouvrages, j'ai fini par ne plus être considérée comme encombrante. Les coutumiers du lieu (les agents travaillant au sein de l'Institut notamment) se sont habitués à ma présence et n'y prêtaient pas attention lors de leurs conversations. Ces dernières portaient de manière plus large sur la vie de l'établissement mais aussi, pour les professionnels, sur des situations « problématiques » rencontrées dans leurs pratiques. Je devins ainsi, témoin de leurs questionnements relatifs à leur activité professionnelle. Il m'arrivait d'intervenir et de poser une question pour mieux comprendre le contexte de la situation évoquée. Mon intervention fut généralement accueillie avec bienveillance et mes questions reçurent des réponses plutôt détaillées. La fluidité avec laquelle nous communiquions dans ce lieu contrastait fortement avec les mails envoyés et restés sans réponse de leur part, quelques mois auparavant.

La documentaliste

La documentaliste se trouve à la base de cette situation nouvelle. Elle a créé le lien entre nous (les professionnels de passage et moi-même) en rendant possible le dialogue. Au courant de mes interrogations, elle a permis ces échanges en m'incluant dans la conversation lorsque je montrais des signes d'intérêt sur le sujet en cours. C'est l'« hôte » du lieu qui nous mettait alors en relation.

Au sein de la bibliothèque, situation qui va se reproduire dans d'autres lieux et notamment dans le séminaire à l'EHESS, le fait de devenir « familière » des lieux et des personnes a été une condition pour entrer en relation avec les différents agents. Ne plus être considérée comme étrangère, m'a permis de ne pas rester sur les bords de ce monde social.

In fine, la bibliothèque a été un lieu d'observation où les échanges informels ont été aussi instructifs pour mon enquête que les échanges formels. La documentaliste jouera un rôle de « marraine », car c'est elle qui a rendu possibles mes premiers entretiens en me facilitant les contacts avec les personnes qui m'intéressaient ; c'est parce que je les contactais de sa part que j'ai obtenu les accords.

Elle m'a permis de rencontrer la deuxième personne ressource, un autre « parrain » Nicolas. L'évocation de son nom me vaudra des entretiens avec d'autres professionnels de la surdité, qui ne siègent pas dans les institutions scolaires, utiles pour ma recherche. Il me parlera du séminaire à l'EHESS et y rendra possible mon insertion.

3.2. Le séminaire comme lieu de connaissance

Le séminaire *Surdité et langue des signes : analyseurs politiques, philosophiques et sociolinguistiques*. La question de l'implant cochléaire auquel je participe en 2006, est le premier d'une longue série de séminaires qui se poursuivent encore aujourd'hui au sein de l'EHESS. Il démarre dans le cadre du Programme Handicaps et Sociétés (PHS)²⁵ créé par l'EHESS. Les animateurs du séminaire se donnent comme objectif de « proposer aux différents acteurs du champ un espace commun de rencontre et d'expression autour de la surdité »²⁶. Le séminaire bénéficie de l'interprétation en français /LSF assuré par un service d'interprètes en langue des signes et s'adresse aux professionnels, étudiants, aux chercheurs sourds ou entendants. Néanmoins, je croiserai parmi les participants des personnes sourdes qui n'étaient pas impliquées d'une manière professionnelle par la surdité et qui n'étaient pas en cours d'études. Leur présence dans le séminaire était motivée par la thématique abordée.

Un espace d'opportunités

J'ai appris l'existence du séminaire par la deuxième personne-ressource de mon enquête que je nommerai Nicolas.

La possibilité de le suivre va produire deux apports pour ma recherche : d'abord, elle va me permettre de mieux saisir les débats qui animent le monde de la surdité durant cette période, à travers les thèmes abordés et les interventions des participants. Ensuite, il me permettra de lancer l'enquête auprès d'acteurs (les participants du séminaire dans un premier temps) que je ne pouvais pas atteindre par la bibliothèque de l'INJS et par les agents que j'y croisais. Comme pour

²⁵ Le PHS crée en 2006, se définit comme un espace ouvert de rencontre entre disciplines, objets et chercheurs des sciences humaines et sociales, autour des questions de handicaps. En affichant trois missions : la formation, la recherche et l'accompagnement des étudiants handicapés, il ouvre son offre d'enseignements avec le séminaire « Surdité et langue des signes » auquel j'assisterai.

²⁶ Note de terrain : novembre 2006.

la bibliothèque, c'est la fréquentation régulière²⁷ de ce séminaire bimensuel lors de l'année scolaire 2006-2007 qui m'a permis de me socialiser auprès des participants, c'est-à-dire d'intégrer les repères, les références et les enjeux propres au milieu²⁸. Je reviendrai un plus loin sur la question de la socialisation, mais d'abord je voulais restituer la manière dont ce séminaire m'a permis d'identifier les points de tension qui traversaient le monde de la surdité, tels que je les ai ressentis lors des premiers contacts avec lui. Le séminaire est inspiré par celui qui avait été organisé par le sociologue Bernard Mottez au sein de cette même institution en 1977 (cf. chapitre 2). Christian Cuxac et Alexis Karacostas, qui participaient alors à ce séminaire, revendiquent cette parenté comme le précise ce dernier :

« Dans ces séminaires, nous avons voulu avoir le rôle de « passeurs ». Ça veut dire d'offrir des espaces de rencontre aux différentes parties en question qui viendront témoigner : des sourds, des étudiants et chercheurs sourds, des chercheurs entendants, et selon les sujets, des personnes provenant du monde médical. C'est créer un espace où on convie les différents partenaires à venir s'expliquer. C'est comme ça aussi, que je crois, que Bernard les concevait aussi ». (Entretien avec Alexis Karacostas, réalisé en septembre 2012)

Lors de la première année de ce séminaire, j'ai assisté à la dispute qui a mobilisé les sourds signeurs ainsi que les sympathisants des idées du Réveil envers le monde médical et son interprétation et traitement de la surdité. Ce conflit s'origine sur l'opposition entre les deux modèles d'interprétation de la surdité : le modèle « oraliste » et le modèle « visuel-gestuel ». Il n'est donc pas nouveau, mais le fait d'assister *in situ* aux confrontations et dialogues entre les partisans de chaque modèle sur l'un des traitements « en vogue » de la surdité proposés par les médecins ORL (implant cochléaire), a constitué un atout important pour ma recherche²⁹. Le séminaire était centré sur : « l'âpre controverse de l'Implant cochléaire qui interroge à la fois les normes linguistiques, sociales et éthiques »³⁰. En effet, en 2006, le monde de la surdité est ébranlé par la mobilisation importante qui se déroule autour de l'implant cochléaire sur le jeune enfant sourd qui se pratique depuis une dizaine d'années. Cette orientation s'accompagne d'un

²⁷ Je suivrai le séminaire d'une manière systématique durant deux années scolaires : 2006-2007 et 2007-2008. J'y retournerai aussi les années suivantes, mais je ne participerai pas à toutes les séances. Ma participation entre 2008 et 2012 sera ponctuelle, en lien avec l'intérêt du thème abordé lors des séances. Je le suivrai de nouveau de manière systématique durant deux années consécutives : 2014-2015 et 2015-2016, les thématiques traitées étant en lien avec la mobilisation des sourds à partir des années 1970.

²⁸ La socialisation intègre ici le développement des rapports de sociabilité et de l'interconnaissance.

²⁹ Cf. les précieuses indications de Luc Boltanski (*De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Gallimard, 2009) sur l'importance d'appréhender ces disputes en situation.

³⁰ Notes de terrain, novembre 2006

projet gouvernemental, encore expérimental en 2006, visant à mettre en place un dépistage³¹ ultra précoce de la surdité (c'est-à-dire lors de la présence à la maternité du nourrisson). Une fois la surdité dépistée dans le champ médical, comme à la maternité, l'implant est présenté comme une des nouvelles solutions hautement technologiques apportées à des parents en quête de propositions après la réception d'une telle nouvelle. L'actualité de la thématique du séminaire est telle que la fin de celui-ci (décembre 2007) correspond avec le dépôt d'une saisine du Comité national d'éthique au sujet du dépistage³² systématique précoce de la surdité, mais aussi par la création d'une Association de Défense des Personnes Implantées Cochléaire (ADPIC), que des délégués sont venus présenter au séminaire.

L'implant cochléaire³³ est une prothèse d'oreille interne qui remplace la cochlée et transforme le signal acoustique en signal électrique pour stimuler le nerf auditif. La pose de cette prothèse demande une intervention chirurgicale sous anesthésie générale et est définitive. C'est-à-dire, qu'en cas de dysfonctionnement majeur ou d'infection, à la différence des prothèses externes, il ne peut être retiré sans une nouvelle opération sous anesthésie générale également. Les médecins oto-rhino-laryngologistes (ORL) qui réalisent l'opération et prescrivent la rééducation du patient, indiquent une meilleure réussite lorsque cette intervention est réalisée à un très jeune âge. A ce jour, l'opération de l'implant cochléaire est conseillée par les ORL avant la fin de la première année du jeune enfant diagnostiqué comme porteur de surdité.

Lors des différentes séances, les animateurs invitent des médecins ORL et des personnes porteuses d'implant cochléaire afin de nourrir le débat et la réflexion autour de cette question. La réflexion porte sur les présupposés et les effets de l'implantation comme geste médical et

³¹ Pour approfondir la question de l'implant voir les ouvrages d'André Meynard, *Des mains pour parler, des yeux pour entendre. La voix et les enfants sourds*, Toulouse, Érès, 2016 ; *Soigner la surdité et faire taire les sourds. Essai sur la médicalisation du Sourd et de sa parole*, Toulouse, Érès, 2010.

³² L'arrêté du 23 avril 2012 a imposé à tous les nourrissons un dépistage à 2 jours, malgré les avis contraires concernant les effets fragilisant sur les relations précoces parents-enfants, basé sur le fait que pour environ 90% des cas, les suspicions initiales ne seront pas confirmées au troisième mois de l'enfant lorsqu'on refait le test.

³³ Les premiers implants cochléaires, sont portés en France au début des années 1970 par le Professeur Henri-Pierre Chouard. Le milieu sourd va réagir en saisissant en 1994 le Comité consultatif national d'Éthique sur la question de l'implant. Le Comité répondit que ce n'est pas thérapeutique mais expérimental (application de la loi Huriet), et recommanda d'associer l'apprentissage de la langue des signes aux implants cochléaires.

Voir aussi le témoignage de Armand Pelletier, « *Moi, Armand, né sourd et muet...* » *Au nom de la science...*, op. cit., p. 228-229.

chirurgical ainsi que sur les enjeux linguistiques, éthiques et politiques de l'inscription de ce geste dans l'insertion sociale et l'éducation des sourds.

J'ai pu entendre ainsi les témoignages des médecins ORL, invités pour expliquer la démarche des médecins « implanters » et saisir la considération qu'ils avaient pour la langue des signes. J'ai aussi eu l'occasion d'entendre les témoignages de personnes « implantées » à l'âge adulte qui venaient raconter leur expérience avec l'implant cochléaire. Les animateurs nous ont aussi lu des témoignages de parents d'enfant sourds sur la vie de leurs enfants implantés.

Les témoignages variés des invités et les interventions de la salle ont permis de questionner la posture des opposants radicaux de l'implant ainsi que celle des partisans de « l'implant à tout prix » porté par l'idéologie médicale. La participation à l'échange de points de vue d'agents différents impliqués dans la surdité - des professionnels, des sourds, des universitaires - a constitué une opportunité précieuse pour moi, en tant qu'étrangère à ce monde social.

Cette participation bimensuelle au séminaire a largement contribué au « succès » des entretiens que je menais alors en parallèle. Le monde de la surdité était depuis quelques années engagé dans un perpétuel mouvement de questionnements et d'interpellations, et les professionnels que j'interrogeais étaient concernés par ces changements autant que les sourds. Les sourds en tant que minorité ne faisaient pas l'objet de beaucoup de travaux en 2006, ni d'une médiatisation particulière. La possibilité de participer à un espace comme le séminaire a été l'occasion pour moi de me faire accéder à des informations d'une utilité incontestable pour le travail de terrain. Hughes l'avait bien noté : « *En fait c'est grâce à elles que l'on peut engager les conversations par lesquelles débute le travail du terrain. Qui dispose de quelques informations et interroge pour en savoir d'avantage risque moins d'essuyer un refus que celui qui n'a aucune information préalable.* »³⁴

Le suivi de ce séminaire durant mes premières années de thèse et les années suivantes m'a permis de comprendre les enjeux qui traversaient aujourd'hui le champ de la surdité, d'entendre les discours des acteurs positionnés différemment dans ce champ et d'amorcer des liens afin d'être introduite dans les réseaux concernés.

Un lieu de socialisation

³⁴ Everett Hughes, *Le regard sociologique Essais choisis*. Textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie, Paris, EHESS, [1996] 2004, p. 268.

L'inter-connaissance est à la base du séminaire : les participants se présentent dans les premières séances et sont invités par les animateurs à décliner leur appartenance institutionnelle et leur statut. Nous étions environ trente-cinq³⁵ participants à chaque séance et j'avais l'impression qu'ils se connaissaient presque tous. La plupart (sourds et entendants) connaissaient la langue des signes et échangeaient entre eux dans cette langue.

La langue des signes, par sa nature visio-gestuelle, permettait d'emblée une communication entre les locuteurs, qui est différente de celle relevant de la langue vocale. Le locuteur qui se trouvait à un bout de la salle pouvait tout à fait échanger avec une personne se trouvant à l'autre extrémité de la même pièce, sans déranger les autres et sans être dérangé par une autre conversation (en langue des signes et en langue vocale). Si cela supposait l'absence de barrière visuelle, en général l'échange restait plus simple qu'entre locuteurs en langue vocale. Installée dans la salle en attendant que la séance démarre, le spectacle de ces signes circulant d'un coin à l'autre, avait accentué au départ mon sentiment de solitude.

Un autre facteur ayant contribué à mon sentiment d'étrangeté, est le fait que les participants étaient très actifs lors du séminaire, et cela dès la première séance. Poser des questions et demander la parole pour suggérer une réponse étaient choses « communes » dans les séances. Ce comportement très « actif » des participants, traduisait une certaine familiarité avec les sujets abordés et renvoyait aussi à des comportements expressifs de l'aisance liée à « l'entre soi ». Cette dernière s'est vérifiée à d'autres moments comme le traduisent mes notes de terrain :

« C'est le retour des vacances. Les participants se retrouvent, s'embrassent. C'est un moment où les affinités, les connaissances sont plus visibles que jamais. Les gens utilisent le tutoiement et presque tous se saluent. Parmi le groupe nous sommes deux à paraître plus isolés, moi et un étudiant qui commence une thèse sur les « mangas » et veut faire une adaptation pour les sourds »³⁶.

Les notes rapportées dans mon carnet de terrain, prises et complétées à la suite du séminaire, témoignent de la manière dont j'étais affectée par ces perceptions :

« Presque tous les participants sont signeurs, ils se regardent, ils me regardent mais on ne m'adresse pas la parole. Il vaut mieux savoir signer pour communiquer, mais pas que, il faut aussi connaître son voisin. Alors je note, je le fais en albanais, je veux dissimuler le fait que j'observe. Cela tombe, bien malgré quelques regards intrigués sur ma feuille qui se remplit

³⁵ Je notais le nombre des participants à chaque séance.

³⁶ Note de terrain du 12 janvier 2007, 3^{ème} séance du séminaire.

lentement, mes voisins ne comprennent pas mes notes, je les ai exclus à mon tour. Est-ce que j'aurai utilisé l'albanais dans une situation semblable si je n'avais pas senti ce sentiment d'exclusion ? »³⁷

Ma régularité dans le suivi du séminaire, le fait d'être vue et reconnue, a induit petit à petit cette familiarité avec les membres dont j'avais déjà fait l'expérience à la bibliothèque.

Nicolas, la deuxième personne ressource m'a permis de participer à ces « à-côté » qui ont contribué à changer ma place parmi les participants. Il m'a invité à rejoindre un groupe de participants pour dîner et faire plus ample connaissance. Ma véritable socialisation commençait. Je finis ainsi par être considérée comme un membre à part entière au sein de cette communauté des personnes qui participaient à ce séminaire. Je rencontrerai ensuite des personnes qui accepteront d'être interviewées et à leur tour me donneront d'autres noms. Mon enquête était en même temps lancée.

Les professionnels auprès desquels j'ai fait part de mes difficultés pour rencontrer des acteurs du monde de la surdité n'ont pas été surpris. Pour eux, l'absence de connaissance de la langue des signes était un frein sérieux pour pénétrer la fraction la plus militante du milieu. Les professionnels de la surdité qui travaillent dans les institutions seraient de leur côté en proie à une forme de mal être pouvant induire une certaine méfiance face à tout interlocuteur extérieur venant interroger leurs pratiques. Les extraits d'entretiens qui suivent expriment bien les ressorts de ces postures :

Sonia, orthophoniste travaillant dans une école proposant un enseignement bilingue, langue des signes / français écrit témoigne ainsi :

*« C'est un milieu difficile à pénétrer. Non mais je sais et si on ne signe pas c'est rébiditoire pour entrer dans certains lieux. C'est un milieu particulier, il y a parfois une espèce de terrorisme sur l'oral. C'est vrai que ce sont des gens qui font bouger des choses mais bon ...»
(Entretien avec Sonia, réalisé le 6 novembre 2008)*

De même une psychologue travaillant dans un établissement spécialisé :

« C'est très passionnel le milieu de la surdité, parce que c'est un peu fermé, parce que ça renvoie à des choses ... On n'est pas là par hasard. On est là pour réparer quelque chose de soi sans doute. Il y a des chapelles, il y a eu toujours des chapelles dans la surdité, il y a les sourds, les orthophonistes. Mais c'est bien que des gens de l'extérieur se penchent sur la question, nous on a tellement le nez dedans que par moment... Et on plus on est dans des

³⁷ Note de terrain du 24 novembre 2006, 2^{ème} séance du séminaire.

situations professionnelles dans lesquelles on ne se sent pas très bien..., je ne sais pas. Dans ce côté passionnel il y a à la fois de l'attachement parce que c'est lié au langage, à l'humain, à ce qu'il y est de plus primaire, il y a plein de choses à dire la dessus. C'est la raison pour laquelle je sollicite votre travail et je voudrais voir ce que vous allez dire, ça m'intéresse parce que moi j'ai trop la tête dedans. Mais je me dis que je ne me protège pas assez (hésitation rires). Vous allez être neutre, dans votre thèse, je vous fais confiance... Selon les témoignages que vous avez recueillis vous ne trouvez pas qu'il y ait de la souffrance? ». (Entretien avec Prune, réalisé le 16 mai 2007)

Mes interlocuteurs expriment presque tous l'intérêt d'un travail qui viendrait interroger leurs postures et leurs pratiques, comme le dit cette interprète ayant exercé auparavant comme orthophoniste :

« La façon dont vous allez vérifier votre hypothèse je la trouve très originale. C'est intéressant que vous veniez nous voir, nous, les professionnels des sourds, parce que justement ce sont ces gens-là qui ont le regard le plus mauvais sur les sourds, pas les entendants de la vie de tous les jours. J'ai commencé ma carrière par faire des études d'orthophonie en 1983. A cette époque je n'étais pas attiré par les sourds, ce que j'avais appris sur eux durant mes études ne me donnait vraiment pas envie de travailler à leur contact. C'est intéressant de voir où ils en sont maintenant tous ces professionnels, dans leur manière de considérer la surdité ». (Entretien avec Charlotte, réalisé en mai 2006)

In fine, conduire une enquête dans le monde de la surdité suppose de tracer un parcours fait de multiples bifurcations ; ces contraintes m'ont poussée à réfléchir très tôt sur la pratique de la recherche. Je me suis référée souvent aux notes rédigées sur mes difficultés à « entrer dans la place ». J'ai appris à les analyser, à les objectiver et à les faire apparaître afin de donner une image exacte du travail engagé.

Ma socialisation au sein du monde de la surdité, un monde relativement fermé et militant, n'a donc pu s'effectuer qu'en fréquentant des lieux ouverts au public où se rendaient les acteurs de ce champ ; lieux d'acquisition du savoir sur la surdité, en même temps que lieux de sociabilité ; ils ont été pour moi les lieux de socialisation me permettant d'intégrer progressivement des signes d'appartenance au groupe.

4. Des professionnels et des paradigmes

L'approche du terrain, sa fermeture relative et la négociation des entrées m'ont permis de comprendre que le monde de la surdité était toujours traversé en 2005 par les tensions structurantes du champ portant sur l'interprétation de la surdité et de son traitement. Mes « déconvenues du terrain » m'ont appris que ce monde social, comme le monde professionnel, se

trouvait pris entre deux manières concurrentes de définir la surdité mais aussi l'éducation et l'accueil de ceux qui en étaient porteurs. Ces manières différentes de représenter la surdité sont défendues et incarnées par des organisations qui représentent les sourds, comme des associations, mais aussi et surtout par les professionnels qui interviennent auprès d'eux et qui sont encore majoritairement aujourd'hui des entendants. C'est sur les liens entre ces professionnels et ces représentations, qualifiées ici de « paradigmes », que ma recherche s'est concentrée.

4.1. Les « paradigmes » de la surdité : histoire et usage d'une notion

La notion de paradigme a été mise en avant par Thomas Kuhn dans son livre « La structure des révolutions scientifiques » (1962) et concerne d'abord l'histoire des sciences. Selon Kuhn les paradigmes façonnent la vie scientifique pendant un temps puis sont remplacés par d'autres. Un paradigme naît « d'une découverte scientifique universellement reconnue qui, pour un temps, fournit à la communauté de chercheurs des problèmes type et des solutions »³⁸. Lorsqu'un paradigme est établi, on se trouve dans le régime de la « science normale »³⁹. La communauté scientifique adhère au paradigme et les recherches se meuvent à l'intérieur du cadre épistémologique proposé par ce paradigme.

Aussi, « en apprenant un paradigme, l'homme de science acquiert à la fois une théorie, des méthodes et des critères de jugement, généralement en un mélange inextricable »⁴⁰. Un paradigme paraît dans la conception de Kuhn comme un modèle à suivre qui fait autorité pour un temps, mais qui sera remplacé tôt ou tard par un autre. En effet, pour Kuhn, les paradigmes se succèdent et cohabitent peu de temps ensemble. Patrick Juignet⁴¹ montre comment, selon Kuhn, le passage d'un paradigme à un autre implique une « révolution ». Cette révolution provoquée par le remplacement d'un paradigme par un autre a lieu lorsque, dans l'histoire d'une science, le paradigme qui le modèle est en difficulté à la suite de l'apparition d'anomalies qu'il ne peut pas résoudre. Cela provoque une crise au sein d'une partie de la communauté scientifique durant

³⁸ Thomas Samuel Kuhn, *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion, 1970, p. 11.

³⁹ *Ibid.*, p. 144.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 155.

⁴¹ Patrick Juignet, « Les paradigmes scientifiques selon Thomas Kuhn », *Philosophie, science et société*, 2015. En ligne : <https://philosciences.com/Pss/philosophie-et-science/methode-scientifique-paradigme-scientifique/113-paradigme-scientifique-thomas-kuhn> (consulté le 10 juillet 2017).

laquelle apparaissent une ou plusieurs innovations théoriques proposant des solutions aux énigmes non résolues. Cependant, les scientifiques attachés au premier paradigme ne renoncent pas facilement, même si ils doivent travailler avec un paradigme qui montre des signes de faiblesse. Cette difficulté à renoncer s'explique par le fait que le changement de paradigme s'accompagne d'un changement dans la manière de *faire science*. L'arrivée d'un nouveau paradigme implique des changements radicaux en ce qui concerne les concepts en place, les méthodes ; le travail des étudiants et des chercheurs se modifie. Le nouveau paradigme induit aussi d'autres problèmes à résoudre. En effet, il va de pair avec l'apparition d'une nouvelle manière de voir le monde et l'homme de science travaille alors dans un monde différent. Les changements de paradigmes parviennent à accomplir « des révolutions dans la vision du monde »⁴². Jean-François Malherbe⁴³ évoque la pensée de Kuhn relativement à l'expérience des scientifiques lorsque « la révolution scientifique » est en train de se faire. Le changement de paradigme s'accompagnerait d'un changement de génération de scientifiques. En effet, le nouveau paradigme est porté par une nouvelle génération de scientifiques compétents non emprisonnés dans le paradigme ancien. Ils réussissent à s'imposer face aux scientifiques qui appartiennent au paradigme mis en question, provoquant pour ces derniers une perte de prestige et de privilèges.

La notion de « paradigme » utilisée par Kuhn pour analyser l'histoire des sciences m'a semblé opératoire pour qualifier les deux modèles d'interprétation de la surdité auquel j'ai été confrontée lors de mon enquête. Bien sûr le système de représentations pour le monde de la surdité ne peut être assimilé à une science. Mais cette terminologie rend bien compte du caractère systémique des modèles d'interprétation et d'action qui s'appuient sur des connaissances. Elle me permet de faire le lien entre un état de la connaissance, un monde social et des pratiques. La première représentation de la surdité qui domine le milieu sourd depuis l'interdiction de la langue des signes à la fin du XIX^e siècle est basée sur le modèle audio-phonatoire de la surdité⁴⁴. Je l'appellerai le « paradigme oraliste ». Ce modèle d'origine

⁴² Thomas Samuel Kuhn, *La structure des révolutions scientifiques...*, op cit., p. 157.

⁴³ Jean-François Malherbe, « Thomas S. Kuhn, *La structure des révolutions scientifiques* », *Revue Philosophique de Louvain*, tome 72, n° 15, 1974, p. 634-639.

⁴⁴ Benoit Virole, « Sociologie du monde professionnels de la surdité. Idéologies, modèles théoriques et pratiques », *Les carnets de la Persagotière-Institut public la Persagotière*, n° 26, juin 2006, p. 2-16. Ce texte est le support d'une conférence donnée par l'auteur à l'Institut public la Persagotière le 14 juin 2010. Le texte a été initialement publié dans son ouvrage : *Surdité et sciences humaines*, Paris, L'Harmattan, 2009, Chap. 9, p. 109-126.

physiologique est fondé sur l'idée que les sourds sont atteints d'un déficit fonctionnel qu'il faut corriger. Selon ce modèle, la restitution de la fonction auditive et surtout l'acquisition de la parole, feraient des sourds des citoyens comme les autres. Il préconise donc la stimulation du monde sonore et l'imprégnation rapide de l'enfant sourd dans le langage oral. Le but recherché dans la prise en charge de la surdité est donc la « normalisation » de l'enfant sourd. Il faut le rendre parlant afin de lui permettre d'avoir les mêmes chances que les enfants entendants.

Le deuxième paradigme que j'appellerai « visuel-gestuel » émerge en France, lors du Réveil sourd, dans les années 1970. Il est basé sur le fait que la surdité ne serait pas une question de décibels ou d'écart à la norme, mais serait à la base d'une manière particulière d'être et d'investir le monde. Pour les sourds locuteurs de la langue des signes, le fait de ne pas entendre est investi par l'inscription de la communication dans une modalité visuo-gestuelle, qui est considérée comme un mode de communication distinct du mode audio-phonatoire. Ainsi, la pratique de la langue des signes permet aux sourds d'engager un rapport au monde linguistique et cognitif différent, et non amoindri, par rapport à celui des entendants.

« Etre sourd, c'est percevoir le monde par les yeux, intégrer les informations reçues dans son cerveau qui les diffuse dans tout le corps puis les restitue avec les mains sous forme de signes », « être entendant, c'est percevoir le monde par les oreilles, intégrer les informations reçues dans le cerveau qui les restitue par la bouche sous forme de mots »⁴⁵.

Ce paradigme implique donc l'utilisation de la langue des signes dans l'éducation de l'enfant sourd en tant que vecteur de savoirs mais aussi d'une culture qui leur est propre.

Le terme de « paradigme » m'a été suggéré par mon directeur de thèse, alors que je lui expliquais, lors de nos différents échanges à quel point les deux manières de penser la surdité étaient concurrentes et animaient les différents acteurs du milieu. Cette notion m'est apparue immédiatement opératoire, car elle permettait bien de caractériser deux manières divergentes de définir et de représenter la surdité qui impliquaient, chacune, des modes de prise en charge et de traitement différents des populations sourdes. Mes lectures m'ont permis de constater que plusieurs auteurs avaient eu recours à ce terme de paradigme pour désigner les représentations différentes de la surdité. Ainsi, André Meynard⁴⁶ psychanalyste et spécialiste de la surdité, parle-t-il en 1995 de « paradigme déficitaire » pour nommer la représentation dominante qui considère

⁴⁵ Yves Delaporte, *Les sourds, c'est comme ça. Ethnologie de la surdimutité*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2002, p. 33.

⁴⁶ André Meynard, *Des mains pour parler, des yeux pour entendre...*, op.cit.

les sourds comme déficients de la parole et du langage, au regard d'une norme audiophonatoire idéale posée par des spécialistes-experts de l'audition. Il lui oppose le « paradigme de la particularité langagière » qui serait basé sur l'identité culturelle et linguistique attachée à la surdité. Pierre Schmitt⁴⁷ doctorant en anthropologie, parle aussi de paradigmes de la surdité ; il reprend ceux élaborés et définis par André Meynard dans le but d'historiciser chacun de ces paradigmes afin de proposer une meilleure compréhension de leur construction et de leur diffusion.

Si notre usage de la notion de paradigme reste proche de celui proposé par André Meynard et repris par Pierre Schmitt, nous avons préféré opter pour les appellations déjà évoquées de paradigme « oraliste » et de paradigme « visuel-gestuel ». Ce choix est motivé par le fait que ces appellations mettent l'accent sur la question de la langue. Or c'est bien à la question de l'usage de la langue des signes ou de la langue vocale que nous sommes d'emblée confrontés sur le terrain. Cette question de la langue sera omniprésente et centrale dans les institutions et chez les acteurs auprès desquels nous avons mené l'enquête.

Alors que le paradigme « oraliste » se construit autour des problématiques de la déficience et du handicap, Bernard Mottez a proposé⁴⁸ une série de concepts qui se trouvent au fondement du paradigme « visuel gestuel » et que nous reprenons dans cette recherche, tels que la notion de « culture sourde » et celle de « communauté des sourds ». Dans son article « Contenu des concepts « la culture sourde » et la « langue des signes »⁴⁹, il précise qu'il emploie le mot culture lorsque il parle de « culture sourde » dans son sens sociologique ou anthropologique. C'est-à-dire, « l'ensemble des valeurs qu'il faut partager et la connaissance des normes et des règles auxquelles il faut se conformer pour en être reconnu membre »⁵⁰. Le sociologue précise sa définition dans son article « Aspects de la culture sourde » comme suit :

« C'est une manière spécifique de sentir, de voir le monde, d'organiser sa vie et ses rapports aux autres et à l'environnement que partagent les membres d'un groupe en raison d'une condition sociale commune. C'est dans ce sens qu'on peut parler de culture allemande, tzigane, noire,

⁴⁷ Pierre Schmitt, « Point de vue « etic » et « emic » pour la description de la surdité », *ALTER, European Journal of Disability Research*, vol.6, n° 3, 2012, p. 201-211.

⁴⁸ Bernard Mottez, *Les sourds existent-ils ?*, Textes réunis et présentés par Andréa Benvenuto, Paris, L'Harmattan, janvier 2006.

⁴⁹ Bernard Mottez, « Contenu des concepts " la culture sourde " et " la langue des signes " » in Bernard Mottez, *Les sourds existent-ils ?*, Textes réunis et présentés par Andrea Benvenuto..., *op. cit.*, p. 143-150.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 144.

ouvrière, paysanne, religieuse, ou même homosexuelle, et ceci sans se référer obligatoirement à d'éventuelles expressions artistiques propres à ces groupes. Mais l'une des caractéristiques de la culture sourde est qu'il peut justement aussi en être parlé en ce sens »⁵¹.

Toujours selon Mottez :

« le concept de communauté renvoie à une réalité sociologique et non physiologique. Il ne suffit pas d'être sourd pour y appartenir. Comme il en est de toutes les autres cultures, on n'y participe que dans la mesure où l'on n'a pas été tenu à l'écart de la communauté, dans la mesure où l'on a été socialisé en son sein. En font normalement partie des sourds dont les parents l'étaient déjà et ceux qui ont été élevés dans les internats spécialisés. Le critère majeur d'appartenance est le recours à la langue des signes (LS) ou, plus encore, le recours à la LS comme langue maternelle – comme langue première si l'on préfère -, comme celle dans laquelle on se sent le plus à l'aise même si elle a été apprise plus tardivement que le français. Mais il en découle et il existe d'autres critères d'appartenance qui ne peuvent pas être appréciés que de l'intérieur, de ceux-là seuls qui justement, connaissent les normes et les règles. C'est la communauté elle-même qui connaît les siens. »⁵²

Yves Delaporte, ethnologue qui s'intéressant aussi à la surdité, aux sourds, à leur langue et à leur culture, a proposé⁵³ une définition de la « culture sourde » proche de celle de Bernard Mottez. Il définit le système de représentations qui constituerait l'essence de la culture sourde comme suit : *« L'être-sourd comme l'une des deux normes qui se partagent l'univers, la primauté du mode de communication pour définir ces deux normes plutôt que la référence à l'audition, le prestige accordés aux familles où la surdité est héréditaire, un profond sentiment de complétude. Et, bien sûr, une endogamie proche, en situation traditionnelle, des cent pour cent. C'est bien plus qu'il n'en faut pour reconnaître une culture, non pas avec le sens élargi que ce terme a pris depuis qu'il est de bon ton de parler, par exemple, de culture d'entreprise, mais au sens le plus classique. A une différence près, mais de taille : cette culture n'est pas donnée au départ, elle se construit au cours de la vie par la rencontre de ceux qui en sont porteurs »⁵⁴.*

⁵¹ Bernard Mottez, « Aspects de la culture sourde », in Bernard Mottez, *Les sourds existent-ils ?*, Textes réunis et présentés par Andrea Benvenuto..., op. cit., p. 151-160, p. 151.

⁵² Bernard Mottez, « Contenu des concepts " la culture sourde " et " la langue des signes " » in Bernard Mottez, *Les sourds existent-ils ?*, Textes réunis et présentés par Andrea Benvenuto..., op. cit., p. 143-150, p. 144.

⁵³ Armand Pelletier et Yves Delaporte, « Moi, Armand, né sourd et muet... » Au nom de la science..., op. cit., et Yves Delaporte, *Les sourds, c'est comme ça...*, op. cit.

⁵⁴ Armand Pelletier et Yves Delaporte, « Moi, Armand, né sourd et muet... » Au nom de la science..., op. cit., p. 365.

Pour Yves Delaporte « La surdimutité est une déficience, et la culture sourde est la réponse à cette déficience »⁵⁵. Il avance l'idée que le fait que la « culture sourde » trouve sa naissance dans la déficience sensorielle n'a pas de raison à être mise en cause, car toutes les cultures humaines produisent des traits culturels qui sont des réponses à des limitations d'ordre biologique. Par ailleurs, « toute l'évolution de l'espèce humaine a été impulsée par ses capacités adaptatives »⁵⁶. Très intéressée par la question des paradigmes qui traversaient toujours l'espace lors de l'arrivée sur le terrain, nous avons d'abord cherché à comprendre comment et jusqu'où le paradigme « visuel-gestuel », ce nouvel « univers de discours » pour reprendre l'expression de Strauss (1992) avait investi le monde social de la surdité, tout en cherchant à analyser l'impact de la domination du paradigme « oraliste » dans ce même monde. Et ce, en nous centrant sur l'analyse du rôle et de la place des professionnels dans ces transformations

4.2. Une approche interactionniste et relationnelle des professions, des professionnels, de leur travail et de leur engagement

Nous utilisons dans cette recherche le terme « profession » comme désignant un groupe de travailleurs partageant une appellation et une identité professionnelle communes et accomplissant un même faisceau de tâches. Il n'est pas utilisé dans le sens restrictif que lui donne la littérature anglo-saxonne. Il n'est en ce sens pas différent de celui de « groupe professionnel ».⁵⁷

Au sens anglo-saxon, les professions « *se prévalent d'un monopole d'exercice, qu'elles défendent en contrôlant le contenu des compétences revendiquées, la transmissions des savoirs et la socialisation des membres, les règles éthiques présidant et leur mise en œuvre, la valeur sociale et économique et leur activité. Elles concernent des travailleurs détenant un haut niveau d'expertise, bénéficiant d'une grande autonomie dans l'accomplissement des tâches, formant une sorte d'élite professionnelle située à un haut niveau de l'échelle du prestige et des rémunérations.* »⁵⁸

Didier Demazière et Charles Gadéa expliquent que cette définition anglo saxonne des professions correspond, en France, aux professions libérales et réglementées. Limitée à un ensemble restreint

⁵⁵ *Ibid.*, p. 367.

⁵⁶ *Ibid.*

⁵⁷ Comme le fait Léonie Hénaut, « Capacités d'observation et dynamique des groupes professionnels. La conservation des œuvres de musées », *Revue française de sociologie*, vol.52, 2011/1, p. 71-101.

⁵⁸ Didier Demazière et Charles Gadéa (dir.), *Sociologie des groupes professionnels*, Paris, La Découverte, 2009, p. 20.

de travailleurs, plusieurs métiers qui se trouvent en bas de la hiérarchie sociale, moins organisés et disposant d'un potentiel moindre sur le plan de la protection de leur activité et de leur marché du travail se trouvent laissées de côté. Ainsi la sociologie française a utilisé le terme de « groupes professionnels » que les auteurs désignent comme :

« des ensembles de travailleurs exerçant une activité commune ayant le même nom, et par conséquent dotés d'une visibilité sociale, bénéficiant d'une identification et d'une reconnaissance, occupant une place différenciée dans la division du travail, et caractérisés par une légitimité symbolique. Ils ne bénéficient pas nécessairement d'une reconnaissance juridique, mais du moins d'une reconnaissance de fait, largement partagée et symbolisée par leur nom, qui les différencie des autres activités professionnelles. En l'absence de réglementations et de codification formelles, les groupes professionnels sont des ensembles flous soumis à des changements continus, caractérisés à la fois par des contours évolutifs et une hétérogénéité interne. »⁵⁹

Avec l'arrivée du paradigme « visuel-gestuel », c'est un nouveau regard sur la surdité et les sourds qui cherche à s'imposer, et avec lui des propositions de prise en charge différentes et donc des changements en ce qui concerne la qualification des professionnels les plus légitimes pour traiter la surdité.

Dans leur rapport⁶⁰ « Intégration ou droit à la différence » le sociologue Bernard Mottez et le sociolinguiste Harry Markowicz ont analysé les premières années de l'apparition du paradigme « visuel-gestuel » et l'émergence du Réveil sourd. Tout en présentant les changements qu'impliquerait la mise en place du paradigme « visuel-gestuel », les auteurs insistent sur les changements « en train de se faire » : *« Avec l'accord du CORDES, c'est sur les changements en cours que porte ce rapport : comment une minorité, considérée jusque-là sous l'angle de la pathologie, et dont la langue est plus stigmatisée que ne le fut jamais aucune, parvient à s'imposer telle qu'elle est, dans sa normalité, et à faire reconnaître sa langue »⁶¹.*

Les chercheurs analysent alors la place des différents acteurs appartenant à ce monde bouleversé par le développement d'un nouveau discours. Ils annoncent la structuration du mouvement des partisans du nouveau paradigme, engagés dans le Réveil sourd et la manière dont celui-ci va

⁵⁹ Ibid.

⁶⁰ Bernard Mottez et Harry Markowicz, Intégration ou droit à la différence ; Les conséquences d'un choix politique sur la structuration et le mode d'existence d'un groupe minoritaire, les sourds, Rapport CORDES, CEMS, Paris, EHESS, 1979.

⁶¹ Ibid., p. 11.

traverser et bouleverser les logiques professionnelles des agents fonctionnant selon le paradigme « oraliste » dominant.

Notre recherche s'est inscrite dans la continuité de cette étude. Nous avons cherché à comprendre les relations entre le paradigme « visuel-gestuel » et les professionnels de la surdité. Afin que cette analyse soit opératoire nous nous sommes intéressés au mouvement du Réveil et à la posture des professionnels face à celui-ci. En effet, il s'agissait de mettre en relation un mouvement social, le *Réveil sourd* porteur d'un nouveau discours sur le monde de la surdité avec les dynamiques professionnelles de la surdité. L'objet de cette recherche a été d'essayer de montrer comment les professionnels de la surdité s'impliquaient dans le mouvement du Réveil Sourd et comment ce mouvement transformait en retour leurs pratiques et leur appréhension du travail. Cette analyse devrait permettre d'éclairer en creux les transformations et les résistances des institutions qui prennent en charge la scolarisation des jeunes sourds et plus largement les politiques publiques engagées dans leur direction.

Dans notre recherche, les institutions qui prennent en charge l'éducation des sourds, et notamment les professionnels qui agissent dans ces institutions, ont occupé une place centrale. Ce choix était justifié par le fait que l'éducation des sourds jouait un rôle primordial car elle cristallisait des problématiques telles que le regard que les entendants portaient sur les sourds ou celui que les sourds portaient sur eux-mêmes, la place qui était accordée à la langue des signes dans la société, ou encore le sentiment d'appartenance des sourds à une minorité linguistique et culturelle ayant eu à souffrir d'un passé commun.

Parmi les 45 entretiens réalisés dans le cadre de cette recherche⁶², nous avons interrogé :

- 11 professionnels de l'éducation: 4 enseignants spécialisés, 3 enseignants techniques, 4 éducateurs spécialisés.
- 1 assistante sociale, professionnelle du champ social, souvent présente dans les établissements spécialisés pour les jeunes sourds.
- 5 professionnels administratifs : 2 parmi eux ont des charges de service en lien avec l'éducation ou sein d'établissements spécialisés, 1 assure la direction d'un tel établissement et 2 s'occupent de services en lien avec la surdité en dehors d'établissements scolaires spécialisés.

Nous nous sommes aussi intéressés à d'autres professions, médicales et paramédicales qui – sans agir nécessairement au sein des institutions scolaires - sont conduites à rencontrer le jeune sourd

⁶² Cf. annexe 2, Tableaux des personnes interrogées

et à le traiter en raison de sa surdité. Au cœur du paradigme « oraliste », comme nous allons le voir, ces professionnels (médecins ORL, médecins phoniatres) diagnostiquent la surdité, assurent le traitement médical (chirurgiens ORL), prescrivent la prise en charge paramédicale et rééducative (audioprothésistes, orthophonistes etc.), et indiquent la marche à suivre aux professionnels de l'éducation en influençant les formations des enseignants spécialisés. Le sourd se trouve mis en contact avec ces professionnels médicaux et paramédicaux dès les premières années de sa vie jusqu'à ses vieux jours. Lors de notre enquête nous avons donc pu rencontrer 3 professionnels médicaux : 2 psychiatres et 1 médecin ORL et 5 professionnels paramédicaux : 2 orthophonistes, 2 psychologues et 1 sage-femme.

Ces professionnels étaient principalement des entendants qui restent fortement dominants dans le traitement de la surdité et dans les dispositifs éducatifs les concernant. Lors de l'émergence du paradigme « visuel-gestuel », ils composaient presque la totalité des professionnels et occupaient des situations socialement dominantes en comparaison avec les sourds ; ils continuent encore aujourd'hui à occuper ces mêmes places. Ils sont, de ce fait, « *en position d'appuyer ou de contrer les positions des sourds, et de faire basculer le système éducatif d'une option vers une autre. C'est du moins ce que l'histoire nous apprend* »⁶³. Il nous a donc semblé intéressant d'approcher ce qui pouvait les motiver ou les bousculer à l'arrivée du paradigme « visuel-gestuel » ainsi que la manière dont ils s'y étaient engagés ou au contraire l'avaient ignoré.

Nous avons également conduit des entretiens avec des professionnels qui ont investi le monde de la surdité à la suite du mouvement du Réveil soit 5 interprètes en langue des signes mais aussi 5 responsables et militants associatifs qui nous ont permis de comprendre les conditions de l'émergence du paradigme « visuel-gestuel » et du renforcement de l'« oralisme parental ».

Enfin, 10 entretiens ont été réalisés auprès d'universitaires et de chercheurs en sciences humaines (actifs, retraités). Le tableau suivant fait apparaître ces 45 personnes interviewées selon leur appartenance professionnelle et selon qu'elles soient ou non rattachées à l'INJS de Paris, un des lieux principaux de l'enquête.

⁶³ Alix Bernard, « Recherche autour d'un dialogue de sourds : Etude et analyse du conflit des représentations que se font les professionnels entendants au sujet des enfants sourd », thèse de doctorat en psychologie clinique, thèse de doctorat dirigée par Claude Revault d'Allonnes, Université Paris VII, 1995, 2 volumes, p. 5.

Certaines des personnes interviewées ont occupées plusieurs professions durant leur carrière, mais nous avons fait le choix de retenir pour le tableau ci-dessous uniquement la profession⁶⁴ sur laquelle leur témoignage était le plus prolixe.

Tableau n° 1 : Secteurs d'activités et professions des enquêtés

	Professionnels de l'éducation	Professionnels de la communication	Professionnels médicaux	Professionnels paramédicaux	Professionnels du social	Professionnels administratifs	Professionnels de l'université/recherche	Professionnels/bénévoles associatifs	Total du nombre des entretiens
INJS	enseignants spécialisés : 4 enseignants techniques : 3 éducateurs spécialisés : 2					employés : 2			11
Hors INJS	éducateurs spécialisés : 2	interprètes : 5	psychiatres : 2 ORL : 1	sage-femme : 1 orthophonistes : 2 psychologues : 2	assistante sociale : 1	directeurs : 1 chargées d'accueil : 2	universitaires : 5 CNRS : 5	salariés associatifs : 2 gestionnaire à titre bénévole : 1 chargée d'accueil à titre bénévole : 1 militante : 1	34
Total	11	5	3	5	1	5	10	5	45

Outre ces 45 entretiens, nous avons menés des observations régulières à la bibliothèque patrimoniale de l'INJS de Paris de 2005 à 2007 et au séminaire de l'EHESS. Nous avons suivi ce dernier de manière systématique durant 4 ans (2006-2008 et 2014-2016) et de façon plus ponctuelle entre 2008 et 2012.

Ces professionnels ont été étudiés également par des observations ponctuelles à travers la participation à deux « journées d'études » consacrées à l'enseignement des jeunes sourds et à deux journées « portes ouvertes » d'établissements spécialisés de la région parisienne.

La participation durant 5 séances à un séminaire de didactique des langues sur la langue des signes à l'Université Paris 8 en 2006 nous a permis de connaître les particularités de cette langue.

⁶⁴ La profession retenue est celle qui apparaît en gras dans les tableaux des personnes interrogées cf. annexe 2

La fréquentation de la bibliothèque patrimoniale de l'INJS de Paris nous a permis de consulter plusieurs revues professionnelles et militantes publiées durant la période 1960-1980, telles que la *Revue générale de l'enseignement des déficients auditifs*, le bulletin *Coup d'Œil*, et la revue *Communiquer* produite par l'ANPEDA (Association Nationale des Parents d'Enfants Déficiants Auditifs). Nous avons également pu consulter dans les archives de l'INJS des documents tels que des organigrammes, témoignant de l'organisation de l'Institut à différentes époques et de son évolution.

Les archives de l'association ANPEDA, nous ont enfin permis de consulter des documents en lien avec la création de l'association comme par exemple ses toutes premières publications, des comptes rendus de conseils d'administration ainsi que la liste des personnes ayant participé à sa fondation et des indications concernant leurs propriétés socio-professionnelles.

Pour mener à bien cette analyse des professionnels entendants de la surdité nous nous sommes appuyés sur la sociologie des professions, principalement celle développée par E. Hughes (1996) et par A. Abbott (1988).

Une approche des professions par la « division du travail » telle que proposée par Hughes a été mobilisée. Elle nous a permis d'étudier les différentes professions du monde de la surdité en interaction les unes avec les autres, sur leur lieu d'exercice. L'analyse en termes de division du travail a permis de voir, par les pratiques, comment les professions évoluent dans leur propre définition de la surdité, influencées par exemple par le discours des sourds eux-mêmes au moment du Réveil. Comme le souligne Hughes, « la division du travail ne se limite pas aux travailleurs mais inclut le client, qui contribue, de façon inégale selon les périodes, à la définition des problèmes »⁶⁵.

Le concept de « division technique » qui repose sur la maîtrise de savoirs et de savoir-faire indispensables pour accomplir des tâches a été également mobilisé avec celui de « division morale » du travail, qui insiste sur la répartition des tâches en fonction de leur inégale désirabilité. Ils étaient nécessaires pour comprendre les relations que les professions entretiennent les unes aux autres et les hiérarchies professionnelles auxquelles elles obéissent avant et après l'arrivée du paradigme « visuel-gestuel ». Expliciter l'organisation des institutions, la hiérarchie des professions et les dynamiques professionnelles à la veille du Réveil Sourd nous a permis de mieux comprendre les types d'engagements différenciés adoptés par leurs membres. Enfin, les concepts

⁶⁵ Florent Champy, *La sociologie des professions*, Paris, PUF, 2009, p. 54.

de « licence » et de « mandat » ont également été mobilisés pour comprendre l'agissement des professionnels de ce champ d'activité lorsque de nouveaux professionnels ont investi l'espace de la surdité et ses institutions. Tout en continuant à aborder ces questions dans une approche interactionniste, nous avons utilisé l'approche d'Andrew Abbott qui, comme Hughes, cherche à étudier les interactions entre plusieurs professions.

De la même manière que Hughes, A. Abbott a été attentif au contenu du travail et aux relations interprofessionnelles dans l'étude des groupes professionnels et de leur développement avec une approche qualifiée d'écologique ou systémique. Selon Abbott⁶⁶, les professions impliquées dans le même « champ d'activité », se trouvent en concurrence les unes avec les autres pour défendre ou étendre leur territoire. Ces concurrences portent avant tout, pour lui sur le maintien ou la conquête de ce qu'il appelle une juridiction. Il définit le concept de « juridiction » comme étant le lien qui unit un groupe professionnel à une tâche ou à un groupe de tâches. Il peut être plus ou moins fort, et son degré de robustesse a quelque chose à voir avec la nature de l'activité, notamment son degré de formalisation. Le lien varie dans le temps et se trouve continuellement menacé d'être rompu, sous l'effet des luttes interprofessionnelles. Pris dans des relations d'interdépendance, les groupes professionnels font système et lorsqu'un groupe professionnel gagne en prestige et en autorité un autre en perd. La concurrence interprofessionnelle suppose que ce qui survient au sein d'une profession produit des répercussions sur les professions voisines et se traduit soit par des développements soit par des défaites. Les développements des uns peuvent avoir pour origine les défaites des autres. Cette approche nous a permis d'être attentive aux relations de concurrence mais aussi de coopération⁶⁷ auxquelles étaient soumises les professions du monde de la surdité ; particulièrement lorsque celui-ci se trouvera bouleversé, dans un premier temps par le renforcement du paradigme « oraliste », par la médicalisation (ce qui sous-tendra l'entrée des professionnels paramédicaux dans le champ) et dans un second temps par l'émergence du paradigme « visuel-gestuel ».

⁶⁶ Andrew Abbott, *The system of Professions – An Essay on the Division of Expert Labor*, University of Chicago Press, 1988.

⁶⁷ Les relations coopératives entre professions sont moins travaillées par Abbott ; pour comprendre comment il s'exprime sur la question, voir « Postface. Dans les yeux des autres », *Andrew Abbott et l'héritage de l'école de Chicago*, Didier Demazière et Morgan Jouvenet (dir.), Paris, EHESS, 2016, p. 441-466.

La question des « auditoires - l'Etat, le public, les collègues du lieu de travail »⁶⁸ - comme arbitres de la juridiction des professions, développée par A. Abbott a été opératoire pour comprendre le développement professionnel des nouveaux entrants dans le monde de la surdité, à savoirs les interprètes en langue des signes et les enseignants de langue des signes.

La sociologie des professions et des dynamiques professionnelles engagée dans ce travail a essayé de ne pas se cantonner simplement au travail des professionnels en question mais aussi à intégrer leurs engagements. Si le paradigme « visuel-gestuel » émergent supposait des changements pour les professionnels en place (ceux issus des professions médicales, paramédicales et de l'éducation) comme pour une grande partie des institutions où ils agissaient, comment ces changements ont-ils été perçus et même vécus par les différents professionnels ? Comment ces changements questionnaient-ils la représentation qu'ils avaient des jeunes sourds et de leurs propres pratiques professionnelles envers ces derniers ? Jusqu'où soutenaient-ils ces changements ou au contraire les contestaient-ils ?

Ces interrogations sont fortement liées à la question de l'engagement ou au contraire de la résistance de ces professions face au mouvement du Réveil Sourd qui incarne le paradigme « visuel-gestuel ». Il s'agissait donc ici d'analyser à la fois les formes d'engagement et de résistance « classiques », notamment dans le cadre d'associations qui portent ou combattent les idées du Réveil, mais aussi les formes d'engagement moins visibles qui s'opèrent dans leur pratique professionnelle au sein des institutions dominées par l'oralisme. La sociologie interactionniste des professions nous a ainsi permis d'observer et d'analyser sur une large palette, les formes d'implication, de mobilisation ou de résistance des professionnels du monde de la surdité. Elle nous a en quelque sorte donnée accès au « sens politique du travail » de ces professionnels, pour reprendre le titre de l'ouvrage⁶⁹ collectif dirigé par Muriel Surdez et Ivan Sainsaulieu, au sens où leur travail est pris, tout au long de cette période du Réveil Sourd dans un conflit idéologique entre deux paradigmes de la surdité.

Pour rendre compte de la manière dont le monde de la surdité est organisé selon les normes du paradigme « oraliste » dominant, à la veille de l'arrivée du paradigme « visuel-gestuel » (Partie I), j'ai commencé par esquisser une socio-histoire de l'institutionnalisation de la méthode orale dans

⁶⁸ Andrew Abbott, « Ecologies liées. A propos du système des professions », in Pierre-Michel Menger (dir.), *Les professions et leurs sociologies. Modèles théoriques, catégorisations, évolutions*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2003, p. 29-50.

⁶⁹ Ivan Sainsaulieu et Muriel Surdez (dir.), *Sens politiques du travail*, Paris, Armand Colin, 2012.

le traitement de la surdité. J'ai ensuite tenté de montrer comment l'oralisme organisait les différentes institutions scolaires consacrées à la scolarisation des jeunes sourds et comment les professionnels y agissaient dans cette direction. Quels sont d'abord les professionnels qui œuvrent pour la prise en charge des sourds (chapitre 1) ? Il fallait expliciter ensuite les conditions d'émergence du paradigme « visuel-gestuel » et les alliances qui avaient dû s'opérer entre les sourds signeurs et les entendants chercheurs en sciences sociales, principalement pour le lancement du Réveil sourd (chapitre 2). Nous avons ensuite cherché à mettre en lumière, dans un troisième temps, les dynamiques professionnelles bouleversées les premières années de l'émergence du paradigme « visuel-gestuel » (chapitre 3).

La deuxième partie de ce travail (Partie II) analyse la manière dont le paradigme « visuel-gestuel » a impacté le système de représentations, de classement et de gestion de la surdité. Nous avons ensuite tenté de montrer (chapitre 4) comment les parents (convaincus des interprétations médicales) et les sourds (porteurs du paradigme « visuel-gestuel »), organisés chacun en association, se sont saisis des luttes engagées dans ce domaine pour peser sur les orientations des politiques publiques en direction des sourds. Le combat des acteurs du Réveil Sourd se trouve à l'origine du développement de deux professions qui conditionnent la mise en œuvre du paradigme « visuel-gestuel » (chapitre 5) : interprète en langue des signes française et enseignant de langue des signes française. Le développement de ces deux professions est lié au rôle joué par les universitaires des sciences sociales engagés dans la reconnaissance et la mise en pratique des principales composantes de ce modèle. Nous nous sommes proposé, enfin, de faire le bilan des avancées du paradigme « visuel-gestuel » dans les institutions, en particulier sur le terrain de l' cole plus particulièrement emblématique de la nature des changements et des contradictions continuant à traverser le domaine (chapitre 6).

PARTIE I : LES PROFESSIONNELS ENTENDANTS A LA CHARNIERE DU REVEIL SOURD

Introduction de la première partie

Dans cette partie, nous partons du contexte socio historique de l'installation en France du paradigme « oraliste », ou audio phonologique, avant de mettre en lumière les effets de ce paradigme sur la conception et l'organisation de l'éducation des sourds, sur le monde des professionnels de la surdité et sur celui du milieu sourd lui-même.

Nous avons cherché, dans le même temps, à questionner la place et le rôle des différentes catégories de professionnels entendants dans le monde de la surdité des années 1970. Pour cela, nous avons étudié leurs missions et pratiques dans les différents types d'institutions pour sourds, leur rapport à l'engagement associatif et la manière dont ils se sont positionnés dans ce champ émergent lors des premières transformations occasionnées par le « Réveil Sourd ».

Comme nous l'avons déjà évoqué, les chances de réussite des sourds sont largement compromises durant leur scolarisation. Depuis 1880 jusqu'aux années 1970, l'éducation des sourds était centralisée principalement dans les quatre Institutions Nationales de Jeunes Sourds (INJS) installées à Paris, Bordeaux, Chambéry et Metz, ou bien dans des instituts départementaux qu'ils soient publics ou privés, c'est-à-dire majoritairement gérés par des associations liées au monde du handicap⁷⁰.

Les méthodes d'enseignement appliquées dans ces institutions sont focalisées sur l'apprentissage du français écrit et oral. L'élève sourd est considéré comme un individu qui peut réussir son intégration par la seule adoption du mode de communication général que constitue la maîtrise de la langue française écrite et orale. Or, la majorité des sourds terminent leur scolarité avec une maîtrise du français très approximative.

La remise en question du système d'éducation des sourds va constituer l'une des revendications principales du Mouvement Sourds, qui ira de pair avec la reconnaissance de Langue des Signes Française. Il est donc important d'examiner de près le fonctionnement des institutions pour

⁷⁰ En novembre 1925, à l'initiative de M. Lemesle, alors directeur de l'Institut la Persagotière de Nantes, la quasi-totalité des établissements du secteur privé religieux ou associatif se rassemble d'abord sous le nom de Fédération des Associations de Patronage des Instituts de Sourds et d'Aveugles, puis de Fédération des Instituts de Sourds et d'Aveugles de France (FISAF).

sourds à la veille des années 1970 ainsi que les premières transformations – conjointement à l’impact du « Mouvement Sourds » - sur les professionnels qui y exercent. Nous allons nous arrêter plus longuement sur l’Institut National de Jeunes Sourds de Paris afin d’observer la hiérarchie des professions qui s’y trouvent, les enjeux qui traversent le monde des professionnels (concurrences, alliances, conflits) ainsi que les rapports qu’ils entretiennent avec les sourds. Nous analyserons leur rapport à l’engagement et à la cause, en essayant de comprendre la diversité des professionnels ou segments professionnels concernés. Quelles formes prennent leurs engagements ? Nous étudierons la place des professionnels entendants qui évoluent dans le monde de la surdité mais qui ne siègent pas toujours dans les institutions des sourds, tels que différents segments professionnels de la médecine. Nous essayerons de répondre aux questions : Qui sont-ils ? Où se positionnent-ils ? Quels sont leurs discours et pratiques ? Comment influencent-ils le monde de la surdité ? Nous aborderons la place particulière des universitaires et professionnels du monde scientifique qui, par leurs travaux, vont jouer un rôle mobilisateur et contribuer à la visibilité du mouvement à l’intérieur et à l’extérieur du monde de la surdité. Cela sera l’occasion d’analyser la figure et l’incidence des actions du sociologue Bernard Mottez.

Nous consacrerons une dernière partie à la position des professionnels entendants spécialistes de la surdité dans le monde associatif des sourds. Pour répondre aux questions : Quels professionnels s’engagent ? Pourquoi ? Que défendent-ils ? Nous analyserons, en particulier, leur engagement dans l’association 2LPE (Deux Langues Pour Une Éducation) qui comporte deux caractéristiques ici essentielles : le fait qu’elle naît avec le mouvement des sourds et porte les revendications politiques du mouvement que sont la reconnaissance de la langue et la création de classes, où la langue des signes sera une langue d’enseignement ; et le fait qu’elle ait été créée par des professionnels entendants de la surdité et par des sourds.

Chapitre 1. L'oralisme, pivot de la politique d'intégration des « handicapés »

Introduction

L'éducation des sourds, qui relève d'abord d'initiatives isolées, s'organise à partir de la seconde moitié du XVIII^e siècle avec l'apparition d'une instruction des sourds engagée collectivement par l'abbé de l'Épée. Tout en s'appuyant sur les signes utilisés par les sourds (la mimique) pour les instruire, il leur permet d'accéder du même coup à l'instruction générale. Cette période est aussi marquée par la confrontation de deux conceptions antagonistes qui s'opposent autour de l'éducation des sourds, l'une privilégiant le recours à la langue orale et l'autre à la langue gestuelle. Après quelques décennies de succès, les signes ne seront plus utilisés dans l'enseignement des sourds et la méthode orale s'imposera à partir des années 1880. Nous rappellerons comment le contexte politique et social en France, à la fin du XIX^e siècle a été propice à ce basculement. La mise en lumière du rôle des autorités pédagogiques et médicales lors de ce renversement permet de comprendre comment le primat donné à l'une des méthodes (orale *versus* gestes) a été fortement lié à la représentation que les professionnels de la surdité se faisaient des sourds dont ils s'occupaient. Par ailleurs, nous verrons comment les écoles pour sourds se sont profondément transformées, en lien avec l'essor de la méthode orale et le monopole de la médicalisation de la surdité s'inscrivant dans un mouvement sociétal plus large, celui de l'organisation de l'éducation spéciale en France. Enfin, il était aussi important d'indiquer le positionnement des parents d'enfants sourds face à l'incitation à l'oralisme, ainsi que les effets de son installation auprès des sourds eux-mêmes. Ces éléments permettent de mieux comprendre les raisons pour lesquelles la langue des signes va néanmoins perdurer.

1.1. Intégrer et faire parler les sourds : l'extension du champ du handicap au XX^e siècle

La décision d'interdiction de la langue des signes est prise en 1880, lors du « Congrès international sur l'amélioration du sort des sourds-muets » qui s'est tenu à Milan, du 6 au 11 septembre sous la haute autorité du roi Humbert I^{er}. Cette décision symbolise le triomphe d'une des deux conceptions antagonistes qui s'opposaient autour de l'éducation et l'instruction des sourds depuis quelques décennies. Se confrontaient en effet : d'une part la conception portée par l'abbé de

l'Épée (1712-1789) qui proposait d'instruire les sourds en utilisant la mimique ou les gestes, autrement dit la langue des signes recueillie auprès de ses élèves, à laquelle il associait parfois des signes de son invention très proche du français, et d'autre part la conception héritée des précepteurs qui consistait à enseigner aux sourds d'abord la parole, par l'articulation et la lecture sur les lèvres. Celui qu'on considère comme le représentant le plus célèbre de cette méthode, contemporain de l'abbé de l'Épée⁷¹, est Jacob Rodrigues Pereire (1715-1780). Il faisait travailler surtout l'écrit et l'alphabet, plus que la parole vocale et l'articulation qui arrivaient dans un second temps. Les précepteurs les plus portés sur l'oralisation étaient Pedro Ponce (espagnol), Ramirez de Carrion (espagnol) et Heinicke (allemand), si bien que l'on a parlé de « méthode espagnole » et de « méthode allemande »⁷². Ce sont les héritiers⁷³ de Jacob Pereire qui ont cru bon, au moment du congrès de Milan, de défendre ce qu'ils croyaient être un progrès : faire d'abord parler les sourds pour les instruire par la parole. Ainsi, ils se montraient en conformité avec les discours dominants tout en déformant les intentions originelles de leur ancêtre

1.1.1. Institutionnalisation

Les méthodes orales étaient considérées comme des « méthodes allemandes » alors que la mimique distinguait la « méthode française », même si cette opposition franco-allemande reste réductrice. Selon François Buton⁷⁴, la méthode orale n'est pas alors uniquement le monopole de l'Allemagne ; les Pays-Bas, l'Italie et la Suisse sont aussi dominés par l'oralisme. Par ailleurs, quelques écoles en Allemagne utilisent les signes.

Cependant, l'école créée par l'abbé de l'Épée, et protégée par l'État depuis 1791 sous le titre d'Institution Nationale des Sourds-Muets de Paris, aujourd'hui l'Institut National de Jeunes Sourds de Paris (l'INJS de Paris), est considérée comme le « haut lieu du langage des signes au XIX^e siècle »⁷⁵ jusqu'en 1880, année de la proscription des signes dans l'enseignement des sourds en France.

⁷¹ Maryse Bézagu-Deluy, *L'abbé de l'Épée. Instituteur gratuit des sourds et muets 1712-1789*, Paris, Seghers, 1990.

⁷² Véronique Geffroy, *La formation des pédagogues sourds*, thèse de doctorat dirigée par Christian Cuxac et Brigitte Garcia, Université de Paris VIII, juillet 2015, p. 60-61. Voir aussi Pierre Oléron, *Les sourds-muets*, Paris, PUF, 1969.

⁷³ Voir plus sur la question cf. Jean Autin, *Les frères Pereire, le bonheur d'entreprendre*, Paris, Perrin, 1984.

⁷⁴ François Buton, « L'éducation des sourds-muets au XIX^e siècle. Description d'une activité sociale », *Mouvement Social*, 2008/2, n° 223, p 69-82,

⁷⁵ *Ibid.*, p. 70.

La méthode dite « gestuelle », employée par l'abbé de l'Épée, prend corps en 1756 lorsqu'il décide d'instruire collectivement à Paris des sourds venus de régions différentes, chacun avec sa propre langue des signes. Tous les sourds de France ne sont pas scolarisés, comme d'ailleurs beaucoup de leurs concitoyens de l'époque, et beaucoup ne connaissent pas le travail effectué par l'abbé de l'Épée. Selon F. Encrevé⁷⁶, la seule structure qui accueille les sourds à Paris en 1800 est l'institution de la rue Saint-Jacques, avec moins d'une centaine d'élèves. Mais, suite à l'initiative de l'abbé de l'Épée un enseignement collectif par la langue gestuelle voit le jour, grâce auquel les sourds ont accès à l'instruction et à l'éducation générale.

« En outre, désormais pour la première fois et également en raison de l'initiative de l'abbé de l'Épée, les sourds se réunissent et se regroupent autour d'une particularité commune : l'utilisation de la langue des signes. Ainsi naît ce que les sourds d'aujourd'hui nomment une « communauté sourde », constituante de l'identité sourde actuelle et qui se structure tout au long du XIX^e siècle. »⁷⁷

La méthode gestuelle gagne du terrain et plusieurs écoles pour sourds l'adoptent dans plusieurs villes de France et également à l'étranger. La domination relative des méthodes gestuelles a été effective dans les années 1820-1870⁷⁸, puis à partir des années 1860 les méthodes orales se développent pour s'imposer d'une manière radicale en 1880. En 1830, les enseignants de l'Institution de Paris utilisaient presque uniquement la « mimique »⁷⁹ pour enseigner à leurs élèves qui sortaient de l'école instruits, capables d'exercer des métiers savants (enseignants, poètes, peintres, sculpteurs, etc..) ; ils ne pourront plus y accéder après l'imposition de la seule méthode orale.

Sous l'impulsion de l'abbé de l'Épée, des écoles pour sourds avaient donc vu le jour. F. Buton⁸⁰ en compte moins d'une demi-douzaine en 1789, créées pour la majorité par les élèves de l'abbé de l'Épée. La progression après la période révolutionnaire et napoléonienne est lente mais régulière : il y en a 20 en 1827, 39 en 1844, 47 en 1858, 54 en 1866 et 70 en 1880, auxquels F. Buton ajoute les sociétés de patronage qui se donnent pour objectif l'éducation des enfants sourds dans les

⁷⁶ Florence Encrevé, « Réflexions sur le congrès de Milan et ses conséquences sur la langue des signes française à la fin du XIX^e siècle », *Le Mouvement Social*, 2008/2, n° 223, p. 83-98.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 83-84.

⁷⁸ François Buton, « L'éducation des sourds-muets au XIX^e siècle. Description d'une activité sociale », *Mouvement Social...*, *op. cit.*

⁷⁹ Nom donné alors à la communication gestuelle des sourds.

⁸⁰ François Buton, « L'éducation des sourds-muets au XIX^e siècle. Description d'une activité sociale », *Mouvement Social...*, *op. cit.*, p. 72.

écoles d'instruction primaire. A la fin du XIX^e siècle trois instituts nationaux pour jeunes sourds règne sur le territoire: Paris, Bordeaux puis Chambéry. Ils sont placés sous la tutelle du Ministère de l'Intérieur chargé alors de la Bienfaisance afin de contrôler les atteintes à l'ordre public que la mendicité pouvait représenter. L'Institut national de Bordeaux bascule vers une éducation oraliste avant 1879⁸¹, l'institut national de Chambéry subit les changements vers l'oralisme en 1881⁸², et l'Institut national de Paris décide que la rentrée scolaire en novembre 1880⁸³ sera celle qui appliquera la méthode orale exclusive pour les nouveaux élèves.

Historiquement, sourds et aveugles ont été longtemps considérés par l'État comme deux populations proches. F. Buton distingue deux moments dans l'intervention de l'État :

« Le premier survient dans la conjoncture courte de la Révolution, au cours de laquelle deux établissements d'éducation, l'un destiné aux sourds, l'autre aux aveugles, sont placés ensemble sous la protection de l'État par décrets législatifs. Le second s'étend sur l'ensemble du XIX^e siècle (et au-delà), tout au long duquel les classements administratifs, repris par bon nombre d'acteurs sociaux, conservent et consolident l'équivalence posée sous la Révolution entre ces établissements (...) Tout semble indiquer que l'équivalence entre les sourds et les aveugles établie par l'handicapologie de la seconde moitié du XX^e siècle à travers la catégorie de « handicapé sensoriel » est d'autant plus facilement acceptable que des parties de ces deux populations, les enfants, ont été construits et perçus comme équivalents tout au long du XIX^e siècle. »⁸⁴

La victoire de la méthode orale exclusive lors du congrès de Milan en 1880 s'inscrit dans un contexte politique et social (fin du XIX^e siècle), propice à la disparition de la langue des signes. Les Républicains au pouvoir, estiment en effet que les sourds doivent posséder les mêmes moyens que les entendants au nom de l'égalité civile. Ainsi, la langue orale s'impose comme l'outil qui permettra aux sourds d'être réintégrés à part entière dans la nation. Florence Encrevé⁸⁵ souligne

⁸¹ Yves Bernard, *Approche de la gestualité à l'Institution des sourds-muets de Paris, aux VIII^e et XIX^e siècles*, thèse de doctorat dirigée par Frédéric François, Université Paris V, 1999, p. 931.

⁸² Delphine Gaucherand, *Les méthodes pédagogiques appliquées aux enfants sourds de l'abbé de l'Épée à 1914*, mémoire de maîtrise, Université de Savoie, 1998, p. 74.

⁸³ Florence Encrevé, « Réflexions sur le congrès de Milan et ses conséquences sur la langue des signes française à la fin du XIX^e siècle », *Le Mouvement Social...*, op. cit., p. 93.

⁸⁴ François Buton, « L'État et ses catégories comme objets d'analyse socio-historique. Principes, modalités et limites de la production étatique des "handicapés sensoriels" au XIX^e siècle », in Pascale Laborier et Danny Trom (dir.), *Historicités de l'action publique*, Paris, PUF, 2003, p. 59-78, in Élise Leroy, *Didactique de la Langue des Signes Française, langue 1, dans les structures d'éducation en langue des signes, Attitudes et stratégies pédagogiques de l'enseignant sourd*, thèse de doctorat dirigée par Christian Cuxac, Université Paris VIII, 2010, p. 40.

⁸⁵ Florence Encrevé, *Sourds et société française au XIX^e siècle (1830-1905)*, thèse de doctorat dirigée par Michèle Riot-Sarcey et Christian Cuxac, Université Paris VIII-Vincennes Saint-Denis, 2008, p. 507.

dans sa thèse la nécessité pour les dirigeants politiques de l'époque de renforcer le sentiment d'appartenance nationale chez les Français. En 1870, la France a perdu la guerre contre les Allemands et doit céder l'Alsace et une partie de la Lorraine. Les dirigeants estiment que la défaite est due au fait que les Français sont moins patriotes que les Allemands. C'est pour cette raison qu'ils préconisent l'usage d'une langue unique pour toute la nation, celle de la république « une et indivisible » : le français. La langue des signes est perçue comme n'étant pas digne de l'homme civilisé car elle met en avant l'infirmité des sourds, alors que la langue orale les rapproche de la « normalité ». Les autorités médicales et pédagogiques de l'époque en viennent à prétendre que les gestes des sourds ne « peuvent produire ni les subtilités ni l'abstraction conceptuelle » de la langue commune. Ils vont ainsi, renforcer les idées « progressistes » héritées de la Révolution de 1789, défendues alors par les Républicains.

1.1.2. Milan : Un congrès d'entendants pour promouvoir la méthode orale

Les participants au congrès de Milan sont une écrasante majorité d'entendants, partisans de la méthode orale. Par exemple, les Italiens, fervents défenseurs de l'oralisme et premiers à avoir adopté la méthode orale pour enseigner, représentent 156 participants sur 255 au total. Selon F. Encrevé⁸⁶ sur les 255 participants, on ne trouve que trois sourds. De plus, les 66 Français présents au Congrès, soit un quart des participants, sont des représentants de deux délégations adeptes de la méthode orale. La première délégation représente le Ministère de l'Intérieur qui assure la tutelle des écoles pour sourd, dont l'un des délégués, Adolphe Franck, a adhéré à l'oralisme depuis peu. L'autre délégation vient du Ministère de l'Instruction publique, qui souhaite prendre en charge l'éducation des sourds. Elle est présidée par Oscar Claveaux, inspecteur général des établissements de bienfaisance et Auguste Houdin qui est partisan des méthodes oralistes en disant s'inspirer de Jacob Rodriguez Pereire⁸⁷. Compte tenu du contexte que nous venons de décrire, les décisions du congrès sont logiques. Ajoutés aux raisons politiques qui préconisent l'application de la méthode orale exclusive dans l'éducation des sourds, les congressistes utilisent d'autres arguments et notamment les arguments médicaux mis en avant par Jean-Marc Gaspard

⁸⁶ Florence Encrevé, « Réflexions sur le congrès de Milan et ses conséquences sur la langue des signes française à la fin du XIXe siècle », *Le Mouvement Social...*, *op. cit.*, p. 85.

⁸⁷ Ce sont d'ailleurs deux descendants de Pereire, devenus banquier et homme d'affaires grâce à l'industrialisation de la France qui ont accordé un soutien financier à ces participants.

Itard⁸⁸ arrivé dans l'Institution de Paris en 1800. Il en était devenu le premier médecin officiel et proclamait que les élèves sourds de l'Institut parisien étaient assujettis à des maladies pulmonaires d'une manière plus fréquente que les autres enfants. La communication gestuelle en était rendue responsable, car elle n'aurait pas permis aux sourds d'expectorer suffisamment et de fournir aux poumons la quantité d'air nécessaire à leur bon fonctionnement, sans tenir compte des conditions de vie et de la promiscuité des internats pour sourds. Observateur des sourds dans l'Institut Parisien durant la première moitié du XIX^e siècle, Itard va distinguer les élèves malentendants des sourds profonds en préconisant des traitements différents pour chacune des catégories. Selon lui, on doit enseigner aux malentendants selon la méthode orale et aux sourds profonds en gestes. Il préconise la séparation des deux catégories d'élèves, afin que les malentendants ne soient pas tentés de communiquer par gestes. Selon Anne-Marie Chartier⁸⁹, Itard, à la fin de sa carrière reviendra sur sa théorie de départ pour finalement préconiser l'utilité de l'apprentissage de la langue des signes pour tous les enfants et l'apprentissage de l'articulation et de la langue orale selon les capacités (intellectuelles) de chacun. Mais lors du congrès, seule sa thèse de départ sera retenue.

Les congressistes votent alors huit résolutions qui auront des conséquences considérables pour les sourds. La première rejette l'utilisation de la méthode gestuelle seule, au nom de l'intégration des sourds à la société : « *Le congrès, considérant l'incontestable supériorité de la parole sur les signes, pour rendre le sourd-muet à la société et lui donner une plus parfaite connaissance de la langue, déclare que la méthode orale doit être préférée à celle de la mimique pour l'éducation et l'instruction des sourds-muets.* »⁹⁰

Mais, c'est la dernière résolution qui aura les répercussions les plus importantes sur l'enseignement de la langue des signes aux élèves sourds :

« *Le congrès, considérant que l'application de la méthode orale pure dans les institutions où elle n'est pas encore en vigueur, doit être prudente, graduée, progressive, sous peine d'être compromise, est d'avis que les élèves nouveaux dans les écoles y forment une classe à part où*

⁸⁸ 1774-1838.

⁸⁹ Anne-Marie Chartier, *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*, Paris, RETZ, 2007, 295 p., p. 245.

⁹⁰ Auguste Houdin, Rapport à Monsieur le Président du Conseil, Ministre de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts, sur le Congrès international des maîtres de sourds-muets à Milan en 1880, Paris, Imprimerie Nationale, 1881, p. 27, cité par Florence Encrevé, « Réflexions sur le congrès de Milan et ses conséquences sur la langue des signes française à la fin du XIX^e siècle », *Le Mouvement Social...*, op. cit., p. 88.

l'enseignement sera donnée par la parole ; que ces élèves soient absolument séparés des sourds-muets trop avancés pour être instruits par la parole, et dont l'éducation s'achèvera par les signes ; que chaque année une classe nouvelle de parole soit établie dans l'école, jusqu'à ce que tous les anciens élèves enseignés par la mimique aient achevé leur éducation. »⁹¹

L'interdiction de la langue des signes prendra effet officiellement avec l'arrêté du 3 septembre 1884 signé par le ministre de l'Intérieur Waldeck-Rousseau qui crée des certificats d'aptitude à deux degrés pour les personnes qui se destinent ou sont employées à l'enseignement des sourds muets élèves-boursiers des départements ou des communes. Selon Florence Encrevé « Cet arrêté ne concerne pas les Institutions nationales qui ont des procédures de recrutement particulières, mais il détermine le statut des professeurs de la majorité des établissements privés »⁹².

Les épreuves des certificats exigent des candidats la maîtrise des procédés d'oralisation mais non celle de la langue des signes. Tout en organisant pour la première fois le métier d'Instituteur pour sourd, il intègre concrètement les conséquences de l'Interdit de la langue des signes en séparant les nouveaux élèves des anciens ; il amorce du même coup la mise à la retraite des professeurs sourds des sourds.

A-M. Chartier⁹³ décrit les trois étapes qui s'imposent aux institutions des sourds pour leur permettre d'accéder à la langue orale commune : d'abord la lecture sur les lèvres, ensuite la démutisation et enfin l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Mais, l'éducation orale qui donne très peu de résultats, demande beaucoup d'efforts aux jeunes sourds qui ont recours aux gestes dès qu'ils se retrouvent entre eux ou en compagnie d'élèves plus âgés.

« En effet, les enfants n'arrivent à l'Institut que tardivement, vers neuf ou dix ans. Tout en leur apprenant à lire, à écrire, à compter (et en leur donnant une instruction chrétienne, évidemment), les maitres se soucient surtout de leur apprendre un métier manuel. Ceux qui ont été pratiqués au fil du temps (menuiserie, reliure, cordonnerie, horlogerie, jardinage, etc.) se retrouveront ultérieurement dans toutes les institutions spécialisées. D'une certaine façon, l'éducation des sourds-muets, premiers « infirmes du signe » à être pris en charge dans une école, préfigure les stratégies qui seront utilisées pendant plus d'un siècle pour les enfants incapables d'apprendre à

⁹¹ Ibid., p. 89.

⁹² Florence Encrevé, *Sourds et société française au XIX siècle...*, op. cit., p. 472.

⁹³ Anne-Marie Chartier, *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes...*, op. cit.

lire et à écrire dans l'enseignement « normal ». Pourtant, la scolarisation obligatoire décrète la mort de la langue des signes. »⁹⁴

1.1.3. Oralisation et médicalisation

Les instituts des sourds sont un exemple emblématique de la création de « sections spéciales », car ils placeront dans des classes distinctes, isolés des autres, les nouveaux élèves voués à l'enseignement de la langue orale seule. Florence Encrevé⁹⁵ soutient que cette période d'oralisation des écoles pour sourds est corrélative à leur médicalisation. En effet, les médecins de l'Institution de Paris exigent, à l'entrée d'un élève, des certificats qui attestent de sa capacité à assimiler la méthode orale, comme par exemple la possession d'une vue suffisamment bonne. Leur pouvoir au sein de l'institution est de plus en plus important, et ils peuvent même contester les certificats établis par des médecins extérieurs. En outre, à l'entrée, ils établissent des tests d'aptitude à la parole qui jouent le rôle de tests psychologiques en provoquant pour beaucoup de jeunes sourds de naissance, ou ceux qui n'ont pas pu acquérir l'oral avant de devenir sourds, l'orientation vers d'autres lieux dits « établissements d'arriérés ».

« On évalue le niveau intellectuel d'un enfant par rapport à sa capacité à parler correctement, c'est-à-dire plus au moins à son degré de surdité. C'est ainsi que les élèves les moins capables d'oraliser sont classés comme semi-idiots ou comme idiots...(...) Les établissements pour sourds dépendent du ministère de l'intérieur, lequel gère également les hospices, les asiles et les pénitenciers. Les enfants sourds peuvent alors être transférés d'un établissement spécialisé à un autre. Quand aux élèves sourds considérés comme « aptes » à suivre l'enseignement de la parole articulée, leur instruction est désormais centrée sur l'acquisition du français oral, l'articulation et la lecture sur les lèvres. »⁹⁶

Ces méthodes propres au champ de la surdité s'inscrivent dans une politique globale de l'État qui tend à mettre en place l'Instruction publique, suite à la loi d'obligation scolaire de 1882. Il s'agit, à la fin du XIX^e siècle, de résoudre la question de l'éducabilité des enfants anormaux, de leur diagnostic mais aussi des dispositifs à mettre en œuvre, alors que la Justice s'occupe déjà des

⁹⁴ *Ibid.*, p. 245.

⁹⁵ Florence Encrevé, « Réflexions sur le congrès de Milan et ses conséquences sur la langue des signes française à la fin du XIX^e siècle », *Le Mouvement Social...*, *op. cit.*

⁹⁶ Florence Encrevé, *ibid.*, p. 93.

jeunes délinquants et la médecine des jeunes « fous ». Les psychologues Binet et Simon⁹⁷ (1907), vont proposer des outils fondés sur la distinction entre les arriérés de l'école et ceux de l'asile. Selon eux, ce sont les arriérés de l'école qui peuvent bénéficier des méthodes éducatives, les autres sont considérés comme inéducables et restent à l'asile. Afin que cette séparation soit efficace, ils proposent une échelle métrique pour mesurer l'intelligence, qui permettra de distinguer et séparer les enfants en deux catégories. Il y aura, d'une part, les enfants « perfectibles » pris en charge dans des classes de « perfectionnement » au sein de l'école ordinaire et d'autre part les écoles spécialisées, situées entre l'école ordinaire et l'hôpital, qui doivent s'occuper de la deuxième catégorie d'enfants. « *Ainsi l'éducation spéciale est-elle dès l'origine fortement structurée par la distinction entre le champ médical (représenté ici par l'asile) et le champ scolaire* »⁹⁸. Ce sont donc les professionnels du champ médical qui effectuent le tri des enfants et qui occupent une position carrefour dans l'éducation spéciale⁹⁹.

Binet et Simon entreprennent une étude¹⁰⁰ qu'ils publient en 1909 consacrée aux sourds. Ils y contestent l'oralisme exclusif installé dans la totalité des écoles françaises depuis le Congrès de Milan et en déduisent que la méthode orale n'est pas opérationnelle pour tous les enfants sourds ; ils prônent en conséquence l'utilisation des gestes. Cette enquête, menée sur une population de sourds adultes (la seule en France dans cette période), incite pour la première fois le retour à l'enseignement en signes 30 ans après leur disparition. « *Le corps enseignant de l'Institution parisienne tolèrera ainsi, dès 1910, les gestes entre élèves en dehors des salles de classe, et retrouvera une pédagogie plus ancrée dans l'écrit.* »¹⁰¹ Mais les résultats de l'enquête ne changent absolument pas le système.

La prise en charge des grands instituts des sourds par le Ministère de la Santé¹⁰² en 1920 va amplifier les mesures d'oralisation. Avant cette date, les institutions pour sourds dépendaient du

⁹⁷ Alfred Binet et Théodore Simon, *Les enfants anormaux : guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement*, Paris, Colin, 1907.

⁹⁸ Michel Chauvière et Éric Plaisance, « L'éducation spécialisée contre l'éducation scolaire ? Entre dynamiques formelles et enjeux cognitifs », *Raisons éducatives*, 2003/1, p. 27-55, p. 33.

⁹⁹ *Revue Française de Pédagogie*, n° 134, janvier-février-mars 2001, p. 74.

¹⁰⁰ Alfred Binet et Théodore Simon, « Peut-on enseigner la parole aux sourds-muets ? », *L'année psychologique*, n° 15, 1909, p. 373-396.

¹⁰¹ Élise Leroy, *Didactique de la Langue des Signes Française, langue 1...*, op. cit., p. 43.

¹⁰² L'origine du ministère de la Santé remonte au ministère de l'Hygiène, de l'Assistance et de la Prévoyance sociale ; créé le 13 juillet 1920, à partir de la direction de l'Assistance et de l'Hygiène publique qui dépendait alors du ministère de l'Intérieur et de la direction de la Prévoyance sociale rattachée au ministère du Travail depuis la création de ce dernier en 1906. Le ministère de la santé publique est créé par la loi du 4 avril 1930 et devient de 1934 à 1936

Ministère de l'Intérieur qui s'occupait de la Bienfaisance, conçue comme une contribution à l'ordre public.

En 1940, on ne parle plus en France d'enfants « irréguliers » mais d'enfants « inadaptés ».

« Est inadapté un enfant, un adolescent ou plus généralement un jeune de moins de vingt et un ans que l'insuffisance de ses aptitudes ou les défauts de son caractère mettent en conflit prolongé avec la réalité et les exigences de l'entourage conformes à l'âge et au milieu social du jeune »¹⁰³.

Ainsi, l'individu inadapté possède une déficience ou une insuffisance qui ne le rend pas compatible avec les règles et normes en vigueur à l'école. La nomenclature inclut dans le terme d'inadapté, les malades (physiques ou psychiques), les déficients (physiques, sensoriels ou intellectuels) et les caractériels (caractère, moralité, comportement). Ce glissement de terminologie s'accompagne d'un objectif paradoxal : intégrer les inadaptés au sein de la société. Le sourd en tant qu'inadapté (porteur d'un déficit - celui de l'ouïe) est entièrement concerné par les mesures de rééducation qui se mettent en place.

Toutefois, la terminologie désignant et classant toutes les personnes présentant un écart à la norme va encore connaître de nouvelles évolutions. La définition du terme d'inadapté est très naturaliste et, après les années 1945, toute une population d'adultes infirmes de la guerre n'entre pas dans cette définition. L'handicapologie¹⁰⁴ née à la fin du XIX^e siècle, prendra vraiment son sens au début des années 1950. Le terme handicap¹⁰⁵ s'imposera après la deuxième guerre pour inclure ces infirmes de guerre qui ne sont pas porteurs d'une déficience naturelle telle que le sous-entendait le terme « inadapté ».

« ministère de la Santé publique et de l'Éducation physique ». Pendant la Guerre, il se trouve rattaché à la Famille ou disparaît. Fin 1946, il fusionne avec le ministère de la Population, sous le nom de ministère de la Santé publique et de la Population, avant de prendre le nom de ministère des Affaires sociales en 1956, récupérant les attributions de Sécurité sociale rattachées précédemment au Travail. Le rattachement des fonctions sanitaires a beaucoup varié sous la Cinquième République, le mot de « Santé » n'apparaissant parfois dans le titre d'aucun des ministères, au profit d'« Affaires sociales » ou de « Solidarité ».

¹⁰³ Nomenclature et classification des jeunes inadaptés, 1946 : Dr Lagache, avec le concours de MM. Dechaume, Girard, Dublineau, Guillemain, Heuyer, Launay, Male, Prévault, Wallon, *Sauvegarde*, n° 1, 2, 3, 4, 1946. Henri-Jacques Stiker, « Comment nommer les déficiences ? », *Ethnologie française*, vol.39, 2009/3, p. 463-470.

¹⁰⁴ Robert Castel, *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat*, Paris, Fayard, 1995.

¹⁰⁵ En sport, le handicap correspond à une mesure des performances inégales des concurrents engagés dans la compétition. Une fois que l'on peut comparer ces concurrents, le handicaueur détermine la manière dont on va égaliser les chances au départ de la compétition. Si l'idée de charge pesant sur certains faits de la sémantique turfiste, celle d'égalisation, pour les concours ait lieu dans des conditions telles qu'on puisse voir le mérite des concurrents, est plus déterminante. Voir Henri-Jacques Stiker, « Comment nommer les déficiences ? », *Ethnologie française ...*, op. cit., p. 467.

« L'invasion de ce vocabulaire du handicap correspond à la volonté sociale que les infirmes redeviennent performants, grâce aux techniques de réadaptation, de réparation et de compensation. En ces années de reconstruction, une nouvelle course, de nouvelles chances s'ouvrent. La métaphore turfiste s'élargit en véritable modèle de traitement des personnes déficientes. »¹⁰⁶

Avec l'adoption de la terminologie du handicap, la société française s'inscrit dans une logique de performance. Les sourds, comme les autres handicapés, sont des citoyens à « per-former ». Soumis à la logique de la performance, ils doivent apprendre à oraliser pour réduire, voire faire disparaître, l'écart à la norme.

« L'éducation des sourds s'inscrit, dans cette logique. L'acquisition de la parole vocale des sourds - appelée oralisation - par les méthodes orales devient la finalité même de tout enseignement. »¹⁰⁷.

La conséquence directe de ces transformations se retrouve dans les orientations des établissements qui accueillent les handicapés. Le décret n° 56-284 du 9 mars 1956 définit les institutions spécialisées et les professionnels qui vont prendre en charge la rééducation des inadaptés. Les « sections d'éducation spécialisée » situées dans les collèges en 1957 vont se multiplier en 1965. La création de la Sécurité Sociale quelques années auparavant (1945) avait fait basculer les institutions prenant en charge les enfants inadaptés dans le domaine médical.¹⁰⁸

1.1.4. L'implication des parents pour la rééducation et l'intégration

Dans ce cadre, au cours des années 1960, des associations de parents vont intervenir pour investir le milieu du Handicap, pousser à l'ouverture de structures privées pour enfants handicapés et s'engager dans leur gestion. Elles souhaitent « éviter à leurs enfants d'être relégués dans des services d'hôpitaux psychiatriques ou d'être seulement en survie à leurs domicile »¹⁰⁹.

Les parents des jeunes sourds vont être concernés de la même manière par des revendications plus larges de « décroisement ». Considérant les établissements spécialisés comme des « ghettos » qui enferment leurs enfants sans leur donner un niveau d'éducation satisfaisant, ils œuvreront énergiquement auprès des pouvoirs publics pour l'intégration scolaire de l'enfant

¹⁰⁶ *Ibid.*, p.467.

¹⁰⁷ Sylvain Kerbourc'h, *Le Réveil Sourd, d'Hier à Aujourd'hui...*, op. cit., p 30.

¹⁰⁸ Dès sa création, l'assurance maladie rembourse les prises en charge dans les établissements médico-pédagogiques des enfants inadaptés ayant droit à la Sécurité Sociale.

¹⁰⁹ Michel Chauvière et Éric Plaisance, « L'éducation spécialisée contre l'éducation scolaire ? Entre dynamiques formelles et enjeux cognitifs », *Raisons éducatives ...*, op. cit., p 35.

sourd dans le milieu ordinaire. Ils croient à la rééducation de leurs enfants et joueront un rôle très important pour encourager l'entrée en nombre des professionnels médicaux et paramédicaux dans le champ de l'éducation des sourds. Groupés dans des associations, ils portent l'espoir que les progrès techniques (appareils auditifs perfectionnés, dépistage précoce de la surdité) permettront aux sourds de devenir des enfants comme les autres, grâce à la rééducation par des professionnels spécialisés paramédicaux. L'ANPEDA¹¹⁰ (Association Nationale des Parents d'Enfants Déficiants Auditifs) créée en 1965 et reconnue d'utilité Publique en 1975 va porter ces revendications de parents d'enfants sourds déçus du niveau scolaire médiocre lors de leur sortie des Instituts et écoles spécialisés. Bernard Mottez écrit à ce sujet :

*« L'ANPEDA n'est pas une association de parents d'élèves déficients auditifs qui serait seulement un peu plus active et agressive que ne le sont habituellement les associations de parents d'élèves. C'est un mouvement. »*¹¹¹

L'ANPEDA, devient de plus en plus influente auprès des pouvoirs publics et oriente son action vers des projets scolaires tournés vers l'intégration, tout en ciblant la politique en cours des établissements spécialisés. La surdité étant définie par les membres de l'association comme une déficience à réparer, les politiques publiques doivent donner les moyens aux institutions qui accueillent les sourds de les amener à oraliser. Il est à noter que :

*« le poids des grandes associations marque fortement tout le champ du handicap, et particulièrement celui de l'éducation des enfants en difficulté. Elles sont partie prenante des politiques mises en place à bien des niveaux : comme grands partenaires de l'État, comme gestionnaires et souvent initiateurs de structures spécialisés, mais également comme représentants des usagers, ce qui les amène parfois à participer à diverses commissions d'orientations. »*¹¹²

Deux des fondatrices de l'ANPEDA participent aux travaux d'une commission mise en place par le Ministère de la Santé qui doit définir l'objectif de l'éducation spécialisée. Cette commission produira un rapport commandé en 1967 par G. Pompidou, alors Premier ministre, et qui sera

¹¹⁰L'Association Nationale des Parents d'Enfants Déficiants Auditifs, trouve ses origines dans un mouvement de parents créé en 1948 sous l'appellation « Association des parents de jeunes sourds muets ».

¹¹¹ Bernard Mottez et Harry Markowicz, Intégration ou droit à la différence. Les conséquences d'un choix..., op. cit., p. 38.

¹¹² Michel Chauvière et Éric Plaisance, « L'éducation spécialisée contre l'éducation scolaire ? Entre dynamiques formelles et enjeux cognitifs », *Raisons éducatives...*, op. cit., p 38.

présenté par François Bloch-Lainé¹¹³. Le rapport intègre la notion de handicap dans l'éducation des sourds et présente la surdité d'une manière très orientée : « *C'est un handicap de langage (...) qui interdit au déficient auditif devenu adulte de constituer un maillon valable dans la société des entendants (...), c'est par conséquent le langage qu'il convient de faire acquérir d'abord et en priorité absolue.* »¹¹⁴

Ainsi, la première partie du XX^e siècle confirme le « modèle audio phonologique »¹¹⁵ en l'installant confortablement dans le monde de la surdité et, par conséquent, en orientant la prise en charge des enfants sourds.

Les institutions pour sourds, créées majoritairement au départ par des religieux qui assuraient la direction et l'enseignement, en collaboration avec des sourds devenus parfois eux-mêmes enseignants, évoluent vers des établissements pluridisciplinaires sous domination médicale comme presque la totalité du secteur médico-social.

1.2. Le Modèle audio-phonologique : une pluridisciplinarité de prise en charge à dominante médicale

La base du modèle audio-phonologique est d'origine physiologique. Il est fondé sur le fait que les sourds sont atteints d'un déficit fonctionnel qu'il faut corriger. Selon ce modèle, la restitution de la fonction auditive et surtout l'acquisition de la parole ferait des sourds des citoyens comme les autres. Selon Yves Delaporte, ce modèle oraliste devient une « idéologie totalitaire » dans le sens où il offre un point de vue unique sur ce que sont les sourds et sur la manière de les traiter. Le discours sur les sourds s'y organise autour de la mobilisation de trois postulats. Premièrement, les sourds sont des infirmes. Deuxièmement, la surdité s'accompagne d'un déficit d'intelligence. Troisièmement, leurs mains ne produisent pas une langue mais « une gesticulation primitive » à la base d'un discours pauvre et incomplet. Les trois propositions se confortent et se complètent. La déficience intellectuelle se prouve par la médiocrité des gestes, ce qui justifie l'intervention sur l'oreille en tant qu'organe malade et les entraînements d'articulation.

¹¹³ François Bloch-Lainé, *Étude du problème général des personnes handicapées*, rapport présenté au Premier Ministre, Paris, Documentation Française, 1968.

¹¹⁴ Sylvain Kerbourc'h, *Le Réveil Sourd, d'Hier à Aujourd'hui...*, op. cit., p.38.

¹¹⁵ Benoît Virole, « Sociologie du monde professionnel de la surdité. Idéologies, modèles théoriques et pratiques », *Les Carnets de la Persagotière-Institut public de la Persagotière*, n°26-2010. En ligne : <http://www.benoitvirole.com>

« Il s'ensuit que les professionnels de la surdité vont endosser des rôles interchangeables. Le psychologue et le médecin s'improvisent linguistes pour dénoncer les tares des gestes, l'enseignant transforme ses cours en leçon d'articulation. À l'occasion, il se fait aussi psychologue pour rayer la déficience intellectuelle de ses élèves. »¹¹⁶

Ce modèle audio-phonologique conduit à instaurer les médecins comme professionnels référents de la surdité. Deux spécialités de la médecine occupent dans ce mouvement une place particulièrement importante : le médecin ORL (oto-rhino-laryngologiste) et le médecin audio-phonologiste. Les médecins ORL sont docteurs en médecine avec une spécialité en ORL. Ils sont considérés comme les spécialistes des pathologies de l'oreille et ont pour fonction de poser le diagnostic médical de la surdité. Ils prescrivent des prothèses et, du fait qu'ils interviennent très tôt dans le parcours de l'enfant sourd, ils jouent un rôle de guide auprès de sa famille. Les audio-phonologistes sont des médecins qui possèdent un diplôme en audiophonologie, ils ne sont pas obligatoirement titulaires de la spécialisation ORL. Par leur diplôme, ils se spécialisent dans la surdité, effectuent des examens audiométriques et prescrivent des prothèses. Comme les premiers, ils guident les sourds et leur famille dans la prise en charge de la surdité.

La performance, associée à la notion du handicap, encourage fortement le développement des nouvelles technologies qui permettent de diminuer la déficience. Les appareils auditifs, comme compensateurs du handicap, sont miniaturisés et de plus en plus perfectionnés. Des professionnels tels que les audioprothésistes qui installent et ajustent les appareils auditifs vont alors investir le monde de la surdité. D'autres, tels que les orthophonistes, du fait que ces appareils sont sensés stimuler l'audition, utiliseront des techniques nouvelles pour faire émerger la parole. Ces « rééducateurs de la parole » font partie des professions paramédicales et vont travailler à côté des enseignants spécialisés, formant autour de l'enfant sourd une nouvelle équipe, alors que les professionnels sourds ne font plus partie du paysage de la surdité depuis des décennies. Les lieux en charge de l'éducation des sourds voient l'arrivée massive de ces nouveaux « rééducateurs » dans la deuxième moitié du XX^e siècle. Une pluridisciplinarité nouvelle s'établit alors dans la prise en charge de l'éducation des sourds.

Dans ce nouveau modèle, les professionnels du monde de la surdité sont séparés en deux catégories, positionnés verticalement. Il y a d'abord ceux qui diagnostiquent la surdité, qui prescrivent le traitement et la prise en charge ; puis ceux qui « traitent » le sourd. Les membres de

¹¹⁶ Armand Pelletier et Yves Delaporte, « Moi, Armand, né sourd et muet... » Au nom de la science..., op. cit., p. 333.

la première catégorie sont des professionnels de la médecine (les médecins ORL, les médecins audio phonologistes etc.) Ils pratiquent en libéral mais aussi au sein des établissements spécialisés et détiennent des fonctions-clés en diagnostiquant, en réalisant des examens audiométriques et des prescriptions prothétiques. Les professionnels de la deuxième catégorie sont les enseignants, les éducateurs, les chefs d'atelier, mais aussi des professionnels appartenant à certains segments de la médecine (orthophonistes, audioprothésistes, etc.) et des professionnels de la santé mentale (psychologues, psychiatres, etc.). Les médecins spécialistes de la surdité sont censés jouer un rôle de « pilote » auprès des sourds et des familles, mais aussi auprès de toute l'équipe qui va assurer leur prise en charge dans l'institution. Plusieurs de ces professionnels, à l'exception des enseignants et des éducateurs dont le travail prend sens uniquement au sein des institutions, peuvent exercer en libéral dans des cabinets quand ils ne sont pas salariés d'une institution médico-sociale.

Dans les années 1970, les professionnels des deux catégories sont présents dans les établissements pour sourds. L' ducation des sourds est assurée principalement par les établissements spécialisés, institutions porteuses du paradigme « oraliste » qui vont permettre, paradoxalement, la survie et la transmission de la langue des signes.

1.3. L'Enseignement aux sourds :  mergence d'un secteur spécialisé

  la veille du « mouvement sourd », les établissements qui se chargent de l'éducation des jeunes sourds se trouvent sous la tutelle du Ministère de la Santé. L' ducation Nationale gère, elle, quelques classes annexes qui n'accueillent, pendant longtemps, que des élèves pouvant suivre à l'oral, ayant donc une déficience d'audition légère ; les autres sont dirigés vers les établissements spécialisés du Ministère de la Santé. Pour autant, l'enseignement des sourds se fait uniquement en français oral et écrit dans l'ensemble des établissements : on y enseigne les contenus que l'on juge utiles, au rythme que l'on pense être judicieux. L'arrivée d'un jeune sourd dans une  cole spécialisée intervient soit après un passage dans les classes de l' ducation Nationale où il se trouve en difficulté soit après une démarche de la famille qui est amenée à rencontrer le médecin ORL qui diagnostique la surdité de l'enfant. En général, les professionnels de la médecine sont les premiers professionnels du monde de la surdité qui sont en contact avec le jeune sourd et sa famille. Ils vont guider sa prise en charge et sa scolarisation pour la grande majorité au sein des établissements spécialisés.

Depuis les années qui ont suivi la deuxième guerre mondiale, l'enseignement des jeunes sourds est assuré principalement par : les quatre Instituts Nationaux des Jeunes Sourds (INJS), les Instituts départementaux, les établissements gérés par la Fédération Nationale des Instituts des jeunes Sourds et Aveugles de France (FISAF) dans lesquels on retrouve souvent les nombreuses écoles créées au fil d'un siècle et demi par les congrégations, et les quelques classes annexes de l'Éducation Nationale. Toutefois, de nouveaux centres vont voir le jour dans les années 1960. Ce sont des écoles associatives laïques ou des écoles privées, principalement des externats, qui sont créées pour la plupart à l'initiative d'orthophonistes et de parents d'enfants sourds. Il est très difficile de se procurer des chiffres qui recensent avec précision les établissements qui appartiennent aux deux Ministères, et qui se chargent de la scolarité des jeunes sourds. La même difficulté est présente lorsqu'il s'agit de recenser le nombre des jeunes sourds qui s'y trouvent. Néanmoins, afin d'avoir une représentation de la prise en charge éducative des sourds avant le Mouvement du Réveil, nous reprenons ci-dessous quelques données chiffrées relatives au début des années 1960.

En 1962¹¹⁷, 6.287 élèves sourds sont scolarisés dans 59 établissements en France métropolitaine. Les établissements relevant du Ministère de la Santé assurent la scolarisation de presque la totalité des élèves. Ils sont composés de 7 Institutions départementales, dont 4 privés et 3 publiques, 29 institutions privées agréées, 10 centres privés non agréés et 4 Instituts nationaux (les Instituts Nationaux des Jeunes Sourds de Bordeaux, Chambéry, Metz et Paris). Les établissements relevant de l'Éducation Nationale scolarisent une minorité d'élèves dans 3 centres et 6 classes annexées, ces dernières représentent 2,3% des élèves sourds scolarisés.

Les 6 287 enfants sourds scolarisés dans les 59 établissements de la métropole peuvent avoir différents profils. Lors du recensement des infirmes en 1962, effectué d'après le recensement général de la population française, nous relevons la classification suivante : les « durs d'oreilles », les « sourds » qui représentent une perte de l'audition totale ou quasi-totale et les « sourds muets ». Le graphique¹¹⁸ (cf. annexe n°3) représente les sourds de tous âges tels qu'ils sont catégorisés cette même année.

¹¹⁷ Martine Delassise, *L'enfant sourd du XIX^e siècle à nos jours : éducation et devenir. Étude historique, sociale et démographique d'un groupe minoritaire*, thèse de doctorat dirigée par Maurice Garden, Université de Lyon II, 1978, Tome I, p. 228.

¹¹⁸ Martine Delassise, *L'enfant sourd du XIX^e siècle à nos jours...*, op. cit., p. 19.

À la veille des années 1970, l'enseignement des sourds s'organise principalement entre deux Ministères de tutelles : celui de l'Éducation Nationale et le Ministère de la Santé. Mais, ce sont les établissements qui dépendent du Ministère de la Santé (ou ayant conventionné avec lui) qui assurent la grande majorité de cette prise en charge, même si certains confient l'enseignement à des professionnels de l'Éducation Nationale et se chargent des interventions relevant du soin ou de la rééducation. En 1962 les quelques structures relevant de l'Éducation Nationale ne scolarisent que 16% de jeunes sourds contre 78% pour le Ministère de la Santé. Les établissements privés, pour la plupart gérés par des associations, prennent en charge 6% des sourds restants. La carte¹¹⁹ (cf. annexe n°4) présente la disposition des établissements pour sourds sur le territoire en 1962.

La classification précise des établissements qui prennent en charge les enfants sourds, au tout début des années 1970, reste complexe à effectuer. Néanmoins, nous pouvons identifier cinq types d'établissements :

- Les INJS (Instituts nationaux des jeunes sourds) qui dépendent depuis 1935 de ce qui deviendra par la suite le Ministère de la Santé. Ces établissements publics nationaux relevaient auparavant du Ministère de l'Intérieur. Leur rattachement au Ministère de la Santé mettra l'accent sur les trois missions principales qu'ils doivent assurer auprès des jeunes sourds : l'éducation, le soin et l'enseignement. À la veille des années 1970, le statut des personnels enseignants des INJS est fixé par le décret n°69-625 de juin 1969. Il donne naissance au CAPINJS¹²⁰ (Certificat d'Aptitude Professionnelle des INJS)
- Les établissements publics départementaux sont des établissements spécialisés dirigés par les départements ou les communes. L'Institut Baguer¹²¹ à Asnières est un établissement phare pour ce modèle. Souvent dotés d'un internat, ces établissements offrent un panel de professionnels similaire à ceux des INJS. Néanmoins, il y a une différence notable qui

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 133.

¹²⁰ La formation durait 4 ans car les candidats devaient avoir le baccalauréat et suivre un cycle universitaire de 2 ans, soit littéraire soit scientifique, comportant des stages d'initiation pédagogique. Une fois titulaires du diplôme universitaire à bac +2, ils devaient se former ensuite en 2 ans de cours théoriques et de stages pratiques sanctionnés par le CAPINJS. La formation était dispensée dans les locaux de l'INJS de Paris, bien que relevant de l'école nationale de la Santé publique qu'on appelait « l'École de Rennes ». À la différence du diplôme précédent régularisé par le décret n° 65-292 du 12 avril 1965, le CAPINJS est le premier diplôme qui s'ouvre à des personnes qui n'ont pas travaillé auparavant dans l'institution en tant que maitres-répétiteurs.

¹²¹ D'autres établissements que l'institut Baguer étaient placés sous la houlette des départements ou des communes, suite à la loi sur les congrégations enseignantes (loi du 7 juillet 1904) tels que celles de Clermont-Ferrand, Ronchin-Lille, etc.

concerne le corps enseignant : les établissements départementaux peuvent faire appel à du personnel de l'Éducation Nationale pour assurer les enseignements à leurs élèves. Les enseignants détachés de l'Éducation Nationale qui vont enseigner dans ce type d'établissements peuvent se former à l'Institut Baguer pour obtenir le Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des Sourds-Muets d'Asnières (CAESMA)¹²², valable dans tous les établissements départementaux de sourds. La préparation du certificat dure trois, elle s'adresse à des maîtres détachés venus de toute la France.

- Les institutions spécialisées qui appartiennent à la FISAF¹²³ (Fédération des Institutions de Sourds et Aveugles de France) dépendent aussi du Ministère de la Santé, mais certaines d'entre elles sont sous contrat avec l'Éducation Nationale. Les institutions appartenant à la FISAF sont issues pour la plupart des congrégations religieuses, qui ont été en première ligne de l'éducation des sourds depuis le XIX^e siècle parallèlement aux quatre Instituts nationaux. Elles s'étaient laïcisées, regroupées, puis avaient élargi leur réseau en l'ouvrant à certaines unités indépendantes de plus petite ampleur. La plupart d'entre elles ont utilisé la loi de 1901 pour obtenir le statut d'association.
- Les écoles associatives laïques et les écoles privées. Les premières sont gérées par des associations relativement importantes dans le paysage de la prise en charge de l'enfance inadaptée en France telles que : les PEP¹²⁴ (Pupilles de l'enseignement publique) ou l'APAJH¹²⁵ (Association pour adultes et jeunes handicapés). Ces structures associatives vont fonctionner en majorité grâce à des financements publics, utilisant le prix de journée

¹²² Le CAESMA est créé en 1948 et va cesser en 1971.

¹²³ La FISAF née le 20 novembre 1925, regroupe déjà lors de sa création trois des institutions importantes qui prennent en charge les jeunes sourds : Nantes, Marseille et Bordeaux. Un an après sa création, en 1926 la FISAF comptait une quinzaine d'établissements affiliés. Dans les années 1930, elle rassemblait une soixantaine d'établissements pour sourds et une trentaine d'établissements pour aveugles, gérés par une quinzaine d'associations différentes.

¹²⁴ Des enseignants et des inspecteurs de l'Éducation Nationale créent en 1915 l'œuvre des Pupilles de l'Enseignement Public de Seine-Maritime et mettent en place plus de 40 comités cantonaux qui se donnent pour mission de venir en aide auprès des enfants et de leurs familles qui en ont le plus besoin. Parmi ses nombreux champs d'actions, l'association va créer en 1973 à Rouen le Centre de Rééducation Auditive (CRA) Beethoven pour les enfants sourds ou malentendants.

¹²⁵ Appelée au départ Association d'aide et de placement pour adolescents handicapés, l'APAJH est créée en 1962, par des enseignants, en réaction à l'absence de services de placement et à la carence de l'Éducation nationale dans l'accueil des jeunes handicapés. En 1970, l'association va constituer un comité intitulé « langage et intégration » à la suite duquel verront le jour plusieurs écoles intégrées pour sourds dont la première est l'École Intégrée Danièle Casanova d'Argenteuil (95) créée en 1972, qui entrera en dissidence et se raccrochera aux PEP par la suite.

que la Sécurité Sociale leur rétrocède. Les professionnels qui y agissent relèvent du Ministère de la Santé, mais pas toujours. Celles qui sont gérées par les PEP, par exemple, se voient mettre à disposition des instituteurs spécialisés. Positionnées entre public et privé, elles font preuve d'une intrication originale « encore renforcée lorsque des conventions sont passées avec les services de l'Éducation Nationale de manière à ce que les enseignants du secteur public puissent exercer auprès des enfants handicapés au sein de ces établissements »¹²⁶. Le second type d'écoles, privées, n'ont pas d'obligation d'effectifs par classe et fonctionnent à l'écart à la fois de l'enseignement spécialisé et des classes spéciales de l'Éducation Nationale. Le « Cours Morvan » en est un exemple. Lors de sa création en 1954, l'établissement bénéficiera de l'accord de l'Éducation Nationale en 1955 pour son ouverture mais va aussi avoir l'agrément du Ministère de la Santé en 1964, ce qui donnera le droit aux parents de percevoir une allocation spéciale.

- Les classes spéciales de l'Éducation Nationale : Il s'agit des classes ouvertes au sein de collèges ordinaires qui prennent en charge les jeunes sourds. Ces sections d'éducation spécialisée se multiplieront à partir de 1965. Les enseignants déjà titulaires d'un poste en milieu ordinaire se spécialisent en un an (36 semaines) au Centre de formation de Suresnes¹²⁷ en préparant un Certificat d'Aptitude pour l'Enfance Inadaptée (CAEI). Ce certificat créé en 1963, devait compléter la formation des enseignants de l'Éducation Nationale en poste face à des élèves reconnus comme déficients : l'option A était celle retenue pour enseigner à un public d'enfants déficients auditifs¹²⁸.

Entre 1963 et 1967, se met en place au sein de l'Éducation Nationale un système de formations spécialisées qui doit mettre les instituteurs en capacité de recevoir des enfants relevant des structures pédagogiques de l'enseignement spécialisé¹²⁹. Mais seul un nombre très restreint d'élèves présentant des problèmes d'audition suivra une scolarité en dehors des écoles

¹²⁶ Michel Chauvière et Éric Plaisance, « L'éducation spécialisée contre l'éducation scolaire ? Entre dynamiques formelles et enjeux cognitifs », *Raisons éducatives...*, *op. cit.*, p. 35.

¹²⁷ Ce Centre National d'Éducation et de Formation pour l'Enfance Inadaptée, CNEFEI, existe toujours : il est devenu l'Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés, INS-HEA, en 2006.

¹²⁸ Le CAEI deviendra le CAAPSAIS en 1987 et le CAAPSAIS deviendra à son tour le CAPA-SH en 2004-2005, en même temps que sera ouverte la première possibilité de spécialisation pour les enseignants du 2nd degré, le CCA-SH.

¹²⁹ Philippe Mazereau, « Politiques inclusives et formations des personnels spécialisés : les raisons d'une paralysie », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 51, octobre 2010, p. 16.

spécialisées : ceux qui n'ont qu'une perte partielle de l'audition. Les autres resteront orientés vers des structures relevant au Ministère de la Santé, qui leur offrent des interventions éducatives et rééducatives plus soutenues.

Les enseignements spéciaux sont assurés depuis le jardin d'enfant jusqu'à l'enseignement technique. Ils sont repartis en cycles : cycle préscolaire (qui inclut le cycle préparatoire ou de démutisation composé en deux niveaux : 1^{er} cycle et 2^e cycle), cycle technique (niveau CAP ou BEP ou B.P). Plusieurs établissements spécialisés ont créé un enseignement identique à celui du 1^{er} cycle du second degré de l'Éducation Nationale comme les instituts et centres de Poitiers, Fougères, Arras. Mais aussi l'institut National de Jeunes Sourds de Bordeaux et l'institut National de Jeunes Sourds de Paris qui dépendent du Ministère des Affaires sociales. Selon les établissements les enseignements peuvent être assurés soit par des enseignants formés par le Ministère de la Santé soit par des enseignants de l'Éducation Nationale.

Quelques établissements et institutions de sourds vont créer en leur sein des sections spéciales pour des jeunes sourds avec handicap associé. En 1974, 9 établissements possèdent des « sections spéciales ». L'institut régional Gustave Baguer en fait partie ; une de ses 18 classes est consacrée à ces élèves sourds multi-handicapés. Le point commun de tous les établissements qui prennent en charge l'éducation des jeunes sourds est l'apprentissage de la parole par des équipes pluri-professionnelles constituées uniquement d'entendants.

La loi d'orientation du 30 juin 1975¹³⁰ marque le début de l'intégration scolaire dans les écoles ordinaires. Mais il faudra plusieurs articles de loi, et surtout la loi du 11 février 2005, pour finaliser le dispositif de scolarisation des enfants handicapés.

Paradoxalement, la langue des signes continue à vivre grâce aux internats des grands instituts spécialisés. Avec les associations des sourds, ils font partie, des hauts lieux de la transmission de la langue des signes. 95% des sourds sont nés de parents entendants. Par conséquent, seuls 5% d'entre eux apprennent la langue des signes au sein de la famille. La plupart des jeunes sourds apprennent à communiquer en signes dans les couloirs, les chambres et dans la cour des établissements spécialisés. Les élèves plus âgés utilisent la langue des signes entre eux et la transmettent aux nouveaux arrivants. Ainsi, la langue des signes officiellement interdite va se

¹³⁰ Loi n°75-534 du 30 juin 1975 : Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées.

transmettre en dehors des salles des classes, au sein même de ces institutions à projet oraliste. Yves Delaporte insiste sur le rôle important joué par les institutions des sourds :

« L'institutionnalisation de leur éducation va bientôt signifier l'existence de lieux, de plus en plus nombreux, qui sont comme autant de provinces d'un pays sourd. Dans les grands internats, on comptera plusieurs centaines d'élèves vivant entre eux, nuit et jour, pendant des années. Dans ces établissements, ils sont en écrasante majorité. Entre eux, grâce à la langue des signes, la notion d'anormalité perd tout sens. Les aînés apprennent aux cadets ce que c'est que d'être sourd, et comment se comporter en tant que sourd. La dispersion à la sortie de l'internat prend le caractère d'une diaspora, dont les membres gardent toute leur vie un attachement très fort à l'institution par laquelle ils sont passés »¹³¹.

1.4. Des sourds « en sommeil » : l'emprise du paradigme oraliste

1.4.1. Emprises

Le paradigme « oraliste » installé depuis plusieurs décennies dans l'éducation des sourds produit des répercussions dans leur vie sociale et professionnelle. Les choix professionnels pour les sourds sont très limités. Ils sont voués principalement à des métiers relevant de l'artisanat, ainsi qu'à quelques autres filières proposées dans les Instituts spécialisés. Plusieurs témoignages montrent que des générations différentes de sourds, élèves dans des écoles différentes, sont confrontées aux mêmes impasses quant aux choix professionnels. Juan, né en 1929 nous a livré son expérience sur ce plan :

« J'ai perdu l'ouïe à l'âge de 7 ans, je n'entendais pratiquement plus rien. J'ai découvert les sourds uniquement à 15 ans. Jusqu'à cet âge, j'ai suivi une scolarité normale, chez les entendants. C'est à 15 ans, l'âge où je devais apprendre un métier que mes parents m'ont envoyé à l'INJS de Paris. C'est ici que j'ai appris la langue des signes et rencontré ma femme qui, elle, est sourde profonde de naissance. À l'institut, j'ai appris la langue des signes et je suis devenu menuisier. Ce métier ne me convenait pas vraiment, je n'étais pas heureux. Mais étant devenu sourd, pour mes parents et ceux qui les avaient conseillés, un sourd est bon que pour des métiers artisanaux ». (Entretien avec Juan, réalisé en février 2006)

Le témoignage d'Armand Pelletier sourd, père d'enfants sourds, relate de son côté le choix des métiers de sa fille et de son fils : « A Chambéry, les filières professionnelles étaient toujours aussi

¹³¹ Armand Pelletier et Yves Delaporte, « Moi, Armand, né sourd et muet... » Au nom de la science..., op. cit., p. 265.

réduites qu'à l'époque où j'y avais été interne : à peu de choses près, menuiserie ou cordonnerie pour les garçons et couture pour les filles. Lorsque Pierre a été en âge de choisir un métier, une nouvelle section venait cependant d'être créée, l'horticulture, et c'est la voie qu'il a choisie. Brigitte souhaitait faire du dessin industriel, mais c'est une filière qui n'existait pas encore. La couture ne l'attirait guère, elle s'est rabattue sur l'enseignement ménager, sans enthousiasme de sa part ni de la mienne.... Pour les sourds, presque tous cantonnés dans des métiers manuels, travailler dans un bureau avait toujours été un emploi prestigieux, et c'était le rêve de Brigitte »¹³².

Les sourds sortent des écoles avec une très mauvaise maîtrise du français écrit et oral et généralement avec une image dévalorisante d'eux-mêmes. Sauf quelques enfants sourds de parents sourds, mais pas tous, à l'époque, car encore faut-il que les parents ne portent pas leur condition de sourd comme un poids.

Yves Delaporte utilise l'expression « sommeil sourd »¹³³ pour illustrer l'immobilité qui caractérise alors le milieu.

Il existe pourtant une presse spécialisée, mais celle-ci est essentiellement centrée sur les nouvelles informations médicales relatives à la surdité (l'évolution et le perfectionnement des appareils auditifs) ainsi que sur les événements sportifs du milieu sourd. Les revendications politiques sont absentes de cette presse.

1.4.2. Les hybrides culturels

Avant le « Réveil Sourd », le monde associatif était composé principalement de deux types d'associations : les associations d'anciens élèves des Instituts des sourds et les associations sportives. Ces associations, d'abord groupées dans des fédérations régionales, seront regroupées dans une Confédération nationale, la Confédération des Sourds de France. Les adhérents de ces associations sont sourds. Les dirigeants, des personnalités du milieu sourd, sont très visibles dans la presse sourde. Tout en étant sourds comme les adhérents, ils sont considérés comme « à part ». Yves Delaporte parle de ces dirigeants en terme « d'hybrides culturels » : ayant perdu l'audition après l'acquisition du langage, ils sont capables d'oraliser, mais aussi de communiquer en signes. En tant que « sourds parlants », ils ont adopté les idées dominantes car sont convaincus que l'oralisme et les progrès de la médecine feront des sourds des « êtres civilisés », proches des

¹³² *Ibid.*, p. 148.

¹³³ *Ibid.*, p. 350

entendants. Ils se veulent des « porte-parole »¹³⁴, mais finissent par ne plus ressembler aux sourds qu'ils représentent, car ils n'ont ni le même rang ni la même position.

« Les dirigeants issus du groupe sont obligés d'avoir des rapports avec des représentants d'autres catégories, ce qui les amène à sortir du cercle fermé de leurs semblables. Au lieu de s'appuyer sur leur béquille, ils s'en font une crosse de golf, et cessent, du point de vue de la participation sociale, d'être représentatifs des gens qu'ils représentent » écrit Goffman¹³⁵.

En dehors des dirigeants, une autre catégorie de sourds, très différente des premiers, occupe une place importante au sein des associations des sourds : ce sont les sourds qui appartiennent à des « lignées de sourds ». Alors que les dirigeants bénéficient d'une forme d'admiration car ils ressemblent aux entendants, les sourds provenant de familles sourdes fascinent et suscitent le respect du milieu car ils vivent leur surdité d'une manière décomplexée. Voici ce que l'ethnologue Yves Delaporte écrit à leur sujet :

*« Aux yeux des autres sourds, les familles qui peuvent se targuer de transmettre la surdité sur plusieurs générations forment une aristocratie. En langue gestuelle, on les désigne au moyen d'une métaphore, les défenses du sanglier. Ceci pour souligner leur force langagière et culturelle »*¹³⁶.

Les sourds appartenant à ces « lignées de sourds » semblent gérer le quotidien avec plus de facilité que la plupart des sourds nés de parents entendants car, provenant de familles sourdes, ils bénéficient, dès leur jeune âge, du savoir-faire des parents pour contourner les obstacles liés à la surdité. C'est parce qu'ils sont nés au sein de familles sourdes qu'ils maîtrisent parfaitement la langue des signes. Contrairement à ce qu'avancent les adeptes du paradigme « oraliste », cette maîtrise leur assure un accès plus facile au sens, au français écrit, donc une meilleure intégration dans la vie quotidienne. Mirelle témoigne dans ce sens :

« Un enfant sourd qui connaît très bien la langue des signes va avancer beaucoup plus vite qu'un enfant qui a uniquement une langue orale écorchée et très imparfaite. Puisque l'enfant qui connaît très bien la langue des signes comprend le sens. Bien sûr, on sait très bien qu'un enfant qui est élevé par des parents sourds, a déjà une langue très bien construite. Cet enfant ne rencontrera pas les difficultés d'un enfant sourd de parents entendants, qui n'a pas de première langue. » (Entretien avec Mirelle, orthophoniste, réalisé en mars 2007)

¹³⁴ Erving Goffman, *Stigmate : les usages sociaux des handicaps...*, op. cit., p. 37.

¹³⁵ *Ibid.*, p. 40.

¹³⁶ Armand Pelletier et Yves Delaporte, « Moi, Armand, né sourd et muet... » *Au nom de la science...*, op. cit., p. 21.

Ces sourds proviennent de familles dont les parents sont sourds ; ils ont des échanges plus aisés avec les entendants, car ils peuvent recourir à la communication écrite. Ils peuvent se rendre seuls à une consultation médicale, négocient avec leur employeur ou avec l'administration.

Julie, sage-femme qui connaît la langue des signes et s'occupe depuis 7 ans de l'accueil des jeunes femmes sourdes au sein d'un hôpital parisien nous raconte son expérience :

« Les femmes viennent chez nous et lorsqu'elles ne peuvent pas communiquer elles sont prises en charge et suivies par moi ou Mme G. qui est puéricultrice et fait leur suivi à leur domicile. Il y a aussi une troisième collègue qui s'occupe d'elles, ici à la maternité. (...) Le travail que je fais avec ces femmes n'est pas juste la préparation de l'accouchement mais consiste surtout à les rendre autonome pour la suite. Mais, l'approche est différente quand la femme vient d'une famille de sourds et lorsqu'elle vient d'une famille d'entendants. Celles qui sont les seules sourdes de leur famille sont perdues et sans repères. Il faut leur donner confiance et qu'elles se sentent capables... » (Entretien avec Julie, sage-femme, réalisé en novembre 2006)

1.4.3. L'interprète pour sourd : un agent occasionnel

Les interprètes en langue des signes n'existent pas encore au début des années 1970, tels que nous les connaissons aujourd'hui. Ils vont amorcer leur voie de professionnalisation à la fin de la décennie, encouragés et portés par le Réveil Sourd. Nous présenterons leur développement professionnel plus longuement dans le chapitre 5.

Dans la période qui précède le Réveil Sourd, ceux que l'on appelle les « interprètes pour les sourds » sont plutôt des sourds qui oralisent ou des entendants qui ont l'habitude de communiquer avec les sourds. Malgré une absence de reconnaissance, certains de ces agents - peu nombreux - composent une catégorie d'interprètes particulière : les « assermentés ». Considérés comme des facilitateurs de communication entre sourds et entendants : ils sont présents dans des situations où les instances qui les mobilisent considèrent la précision de l'échange comme importante, les conséquences d'une mauvaise interprétation pouvant être lourdes pour les sourds et pour les acteurs impliqués dans l'échange. Mais les instances qui font appel aux interprètes restent rares en comparaison avec les besoins réels des sourds. Les interprètes assermentés sont sollicités principalement par les tribunaux, les commissariats etc. Mais, dans le contexte de la première partie du XX^e siècle où la suprématie du modèle « oraliste » n'est pas discutée, ces agents qui mobilisent les gestes n'ont pas de perspective d'évolution. Aucune législation, ne leur donne ni le droit, ni l'autorisation d'exister. Ils sont simplement

tolérés. Voici comment Christiane Fournier explique l'impossibilité de l'évolution du métier d'Interprète en Langue des signes tant que la langue des signes manque totalement de reconnaissance et souffre de stigmatisation, à la différence de l'Interprète dans une langue orale :

« L'interprétariat est une profession reconnue : statut, école, formation, diplômes justifient cette profession. Mais seules les langues orales sont concernées. La langue des signes n'entre dans aucun système structuré. Son seul caractère utilitaire lui confère sa reconnaissance officielle. D'où la multiplicité des problèmes »¹³⁷.

De la même manière, les sourds qui maîtrisent la langue des signes et qui peuvent oraliser disent exercer l'interprétariat d'abord pour « aider le milieu ». Juan, sourd depuis l'âge de sept ans, témoigne de son expérience de traducteur :

« J'étais moi-même interprète dans le palais de justice. Je n'ai pas exercé cette fonction pour de l'argent, je n'en avais pas besoin puisque je travaillais déjà et je gagnais bien ma vie. L'interprétariat n'était pas bien payé et il n'y avait aucune sécurité d'emploi. On me l'a demandé et je l'ai fait parce qu'on en avait besoin. ». (Entretien avec Juan, sourd, réalisé en février 2006)

À cause de l'extrême rareté des interprètes assermentés, les sourds font appel aux interprètes non assermentés, bénévoles souvent des proches (amis, membre de la famille) qui fréquentent le milieu sourd. Christiane Fournier donne des indications sur le mode de leur recrutement :

« Dans la majorité des cas, ils sont enfants de parents sourds, et plus particulièrement l'ainé des enfants. Mais ce peut être un membre d'une famille où vit une personne sourde. Ou éventuellement une personne qui a longtemps vécu dans un milieu sourd et qui a pu acquérir un certain bagage linguistique lui permettant de communiquer aisément avec n'importe quelle personne ayant une déficience auditive profonde. ».¹³⁸

Les proches des sourds qui font fonction d'interprètes, interviennent le plus souvent dans des situations privées et intimes telles que les consultations médicales. Si, grâce à eux, les échanges sont facilités, les sourds subissent des désagréments : ils se trouvent pris dans une relation de dépendance avec leurs proches et font l'expérience « désagréable » de rendre public des problèmes qui relèvent de l'intime et qu'ils n'auraient peut-être pas souhaité leur dévoiler.

¹³⁷ Fournier Christiane, « Le problème des interprètes en langues des signes », *Coup d'Œil*, n°10, mars 1978, p. 3.

¹³⁸ Ibid.

1.4.4. Associations de sourds

Parmi les associations du milieu sourd, celles tournées vers les activités sportives sont nombreuses. Les sourds sportifs constituent des figures connues et des exemples de réussite et de fierté pour le milieu. Entre les associations consacrées au « sport silencieux » et qui rassemblent les « sourds sportifs » s'organisent divers championnats. Leurs membres sont des sourds qui ont souvent fréquenté les mêmes écoles et qui continuent à faire du sport ensemble. D'ailleurs, l'origine du sport silencieux est intimement liée à l'histoire des grands Instituts pour sourds comme le note Armand Pelletier :

*« Le sport sourd est né de la rivalité acharnée entre les équipes des deux grands établissements parisiens, le Club sportif des sourds-muets de Paris, né en 1911 à l'Institut Gustave-Baguer d'Asnières, et l'Étoile sportive de l'Institut Saint-Jacques, créée en 1917. Ce sont les écoles qui constituent le vivier du sport sourd. Les autres ont ensuite continué en prenant modèle sur ces deux équipes prestigieuses. »*¹³⁹

Les associations d'anciens élèves ont comme activité principale l'organisation de voyages et de repas à l'occasion de fêtes diverses. Elles connaissent une fréquentation considérable. Ces associations ne sont pas porteuses de revendications politiques et n'ont pas de poids auprès des politiques publiques. Parfois décrites comme de simples « mutuelles d'assistance » pour les sourds qui sortent des écoles et entrent dans la vie active, elles jouent un rôle social très important pour le milieu sourd. Les rassemblements festifs qu'elles organisent, sont pour les sourds des occasions de rencontres où ils font souvent la connaissance de leurs futurs conjoints. Juan qui était dans cette situation, raconte :

« Les sourds se marient très souvent entre eux. Les mariages mixtes ne tiennent pas très longtemps la route. C'est assez simple, les sourds préfèrent rester entre eux et les concubins entendants ne supportent pas cela très longtemps. Un sourd est rarement à l'aise au sein d'un groupe d'entendants, sa communication est très limitée et il doit passer pour tout échange par son épouse ou époux. Il n'est pas épanoui dans cette sorte de relation. Il est frustré et ne se sent pas lui-même. De l'autre côté un concubin entendant, entouré en permanence par des sourds se sent isolé, il y a une complicité entre sourds qui est rarement réalisable entre sourds et entendants. Dans une telle union, il y a l'un des époux qui renoncera aux siens, il y en a un qui se sentira frustré et cherchera sa place, se sentira coupé de son monde. » (Entretien avec Juan, réalisé en février 2006)

¹³⁹ Armand Pelletier et Yves Delaporte, « Moi, Armand, né sourd et muet... » Au nom de la science..., op. cit., p. 154.

Dans les rassemblements, ils échangent sur leur vie, leur travail et décortiquent ensemble des informations sur l'actualité qu'ils ne maîtrisent pas. Ils communiquent en signes comme dans la cour des écoles lorsqu'ils étaient jeunes. Ils perpétuent l'idéal de l'abbé de l'Épée au travers des festivités qu'ils organisent pour son anniversaire. Ces associations, où les sourds transmettent et partagent leurs savoir-faire et leurs savoir-être, contribuent à entretenir leur langue et leurs mythes et à véhiculer la « culture sourde ».

Conclusion

Au cours de ce chapitre, nous avons pu voir comment le projet de généralisation de l'éducation des sourds portait des enjeux complexes. La transformation de leur éducation – depuis les initiatives personnelles de certaines personnalités pionnières jusqu'à la volonté de généralisation – fait apparaître l'antagonisme entre l'oralisme et l'éducation par signes. Le basculement durable dans la méthode orale et l'interdiction des signes sont significatifs de la manière dont la société a évolué dans la représentation qu'elle se fait des sourds.

L'institutionnalisation de l'éducation des sourds autour de l'oralisation paraît fortement influencée par les enjeux sociopolitiques du pays. L'interdiction de la langue des signes dans l'enseignement des sourds à la fin du XIX^e siècle, entretenait des liens forts avec la politique « monolingue » insufflée par la Révolution et prolongée lors de la III^e République. Dans le contexte de l'époque, la surdité relève encore d'une problématique de la langue nationale, c'est une des raisons pour lesquelles elle sera fortement impactée par la politique Révolutionnaire. Les sourds, comme beaucoup de leurs concitoyens, ne connaissent pas le français et ne peuvent pas connaître les nouvelles lois sans passer par son apprentissage. C'est la raison pour laquelle, de la même manière que les autres langues minoritaires, la langue des signes sera interdite dans l'enseignement. Cette interdiction se fait alors moins pour des raisons idéologiques que pour prévenir des difficultés pratiques au nouveau régime. Les motifs relatifs à la nature de la langue des signes ont moins de poids que l'idée d'universaliser le français. Toutefois, la décision concernant l'interdiction de la langue des signes (*cf. supra*) a été nourrie par les thèses des professionnels entendants appartenant à la sphère pédagogique mais aussi à la médecine ; ces professionnels, eux, ont mobilisé des arguments provenant de leur champ de compétence pour soutenir l'interdiction.

Par ailleurs, l'imposition de la méthode orale dans l'éducation des sourds prend de l'élan au moment où l'État décide d'organiser l'éducation des enfants anormaux à la fin du XIX^e siècle. Au début du XX^e siècle la médecine et ses professionnels paraissent de plus en plus impliqués dans cette politique. Ils fournissent les outils pour diagnostiquer, catégoriser et orienter les enfants présentant un écart à la norme. Ils finissent même par intégrer et parfois diriger les institutions scolaires dans lesquelles certains de ces enfants se trouvent. Les sourds vont entrer dans la catégorie des « enfants irréguliers » et vont bénéficier d'une éducation spéciale avec une présence médicale. Leurs grands instituts scolaires basculeront à partir de 1920 sous la direction du Ministère de la Santé. Ce basculement généralise la représentation médicale de la surdité. Les sourds deviennent des individus que l'on peut rééduquer grâce à la parole et les techniques provenant du champ médical.

Avec l'utilisation du terme « handicap » après la deuxième guerre mondiale, les sourds deviennent des handicapés, et comme tous ceux qui appartiennent à cette nouvelle catégorie, ils sont devenus des citoyens dont il faut faire progresser les performances. Soumis à cette logique de la performance contenue dans la problématique de l'handicapologie, ils doivent apprendre à oraliser pour diminuer, voire faire disparaître, l'écart avec la norme. L'oralisation des enfants sourds trouve un écho favorable auprès des parents en majorité entendants qui, convaincus du bien-fondé de la méthode orale qui rendrait leurs enfants parlants, vont être nombreux à critiquer les établissements spécialisés qu'ils considèrent comme enfermants et ghettoïsants. Les sourds, eux continueront à faire vivre leur langue, en dehors des classes, dans la cour de ces mêmes institutions oralistes, au sein de leurs associations sportives, lors de leurs rassemblements festifs et à l'occasion des congrès de la Confédération Nationale par exemple. La langue des signes, exclue de l'enseignement, deviendra la langue des affects, « celle de la conspiration, la langue des jeunes contre les maitres entendants »¹⁴⁰.

¹⁴⁰ Bernard Mottez, « L'héritage de la Révolution », in Bernard Mottez, *Les sourds existent-ils ?*, Textes réunis et présentés par Andrea Benvenuto..., *op. cit.*, p. 353-360, p. 359.

Chapitre 2. Les universitaires et les prémices du « Réveil » : du débat scientifique au débat politique

Introduction

Le « Mouvement Sourd » ou « Réveil Sourd », engagé par les militants sourds et entendants dans les années 1970 se trouve à la base de la construction d'un nouveau modèle de représentation de la surdité et de ses traitements, qualifié de « visuel-gestuel ». Pensé comme un paradigme alternatif au modèle « oraliste », le modèle « visuel-gestuel » prédominant depuis la fin du XIX^e siècle entre, du même coup, en opposition avec les thèses médicales. Nous verrons dans ce chapitre comment, après s'être « réveillé », le monde sourd a été confronté à de nouveaux enjeux que l'on peut qualifier d'enjeux de reconnaissance. Pour se consolider en effet, ce nouveau paradigme, devait aussi exister et être reconnu en dehors du monde de la surdité. Nous montrerons comment des universitaires (linguistes, sociologues, historiens, ethnologues, etc.) ont investi ce chantier en mobilisant leurs compétences disciplinaires pour les mettre au service du mouvement engagé et sensibiliser les professionnels de la surdité en rendant crédible, avec des sourds à leurs côtés, cette nouvelle position auprès des entendants. Ils ont ainsi contribué à créer les conditions d'un changement possible des pratiques relatives aux sourds et à la surdité, tant dans le monde sourd que dans le champ scientifique et qu'auprès des décideurs publics.

Le sociologue Bernard Mottez a joué, selon les militants sourds, un rôle décisif en contribuant à impulser cette dynamique d'engagement des universitaires et des chercheurs, au tout début du « Réveil Sourd ». Il est habituellement présenté comme une figure-clé de cette mobilisation en lien avec le rôle fédérateur qu'il a joué pour les acteurs concernés.

Bénéficiant dans le monde sourd d'une forte reconnaissance, il a reçu en 1999 la distinction du « meilleur promoteur entendant de la cause sourde » à la soirée des Mains d'Or, organisée par l'une des associations centrales du milieu sourd, l'Académie de la Langue des Signes Française (ALSF). Lors d'une conférence organisée en son hommage par le Groupe d'Études et Recherche sur la Surdité (GESTES) en 2004, il sera nommé « l'abbé de l'Épée des temps modernes ». Cette reconnaissance acquise par un entendant est assez rare dans le milieu de la surdité. Peu d'universitaires entendants dont les travaux portent sur les sourds ont bénéficié d'une telle

reconnaissance. Il s'est intéressé aux sourds au moment-même où, dans le milieu sourd, se profilait les prémices du « Réveil » et que le mouvement tentait de se structurer. Nous montrerons ici comment, dans cette rencontre, Bernard Mottez a apporté aux militants sourds le capital symbolique qui leur était nécessaire pour légitimer leur cause, en même temps qu'il opérait un tournant dans sa carrière de chercheur, passant de la sociologie du travail à celle de la surdité, avec un engagement dans le mouvement émergeant.

2.1. Le militantisme sourd : une inspiration américaine

En 1970, le milieu sourd français n'a pas encore conscience que les signes constituent une langue. Pourtant, l'histoire des sourds a montré que les sourds avaient pu s'instruire et enseigner eux-mêmes cette langue avant l'instauration du paradigme « oraliste ». Jean René Presneau¹⁴¹ présente l'exemple du sourd  tienne de Fay (1669-1750) qui, après son apprentissage à l'abbaye Saint-Jean des Pr montr s d'Amiens où des gestes monastiques étaient utilisés, va maîtriser parfaitement les mathématiques et l'architecture. Il fera cours par la suite auprès de plusieurs élèves et il va enseigner en Langage gestuel. Il est le premier exemple de sourd professionnel de la surdité.  lise Leroy¹⁴² mentionne l'existence de l' cole de sourds-muets d'Amiens à la première moitié du XVII  siècle, c'est-à-dire plus d'un siècle avant celle de l'abbé de l'épée. Les écoliers étaient les pensionnaires de l'Abbaye et  tienne de Fay était leur enseignant. Ce qui démontre que l'enseignement par le langage gestuel existe bien avant l'abbé de l'épée, même si son rôle est incontestable dans sa reconnaissance générale et publique.

Au cours du XIX  siècle, dans la lign e de Ferdinand Berthier¹⁴³, sourd et défenseur de la langue des signes, les sourds revendiquent une appartenance à une minorité spécifique porteuse d'une langue et d'usages communs. Florence Encrev ¹⁴⁴ dans sa thèse consacrée à l'histoire des sourds du XIX  siècle, considère cette période comme essentielle dans l'histoire des sourds, et la

¹⁴¹ Jean-René Presneau, « Le son "   la lettre " L' ducation des enfants sourds et muets avant l'abbé de l'épée », in Alexis Karacostas et Lysiane Couturier (dir.), *Le pouvoir des signes. Sourds et citoyens*, Paris, Edition INJS, 1989, p. 20-32.

¹⁴²  lise Leroy, *Didactique de la Langue des Signes Française...*, op. cit. p. 34.

¹⁴³ Ferdinand Berthier, sourd de naissance est né en 1803 en Saône et Loire. Il entre à l'âge de 8 ans à l'Institut National des Sourds de Paris. Il y réussit excellemment ses études et devient répétiteur, puis professeur, devenant ainsi l'un des premiers sourds à occuper cette fonction. Durant 10 ans (1840 à 1850), il sera doyen des professeurs sourds de l'Institut, et arrêtera l'enseignement en 1864. Sourd intellectuel et écrivain, il meurt en 1886. Il a été surnommé le « Napoléon des Sourds » car il a rendu accessible aux sourds le Code Napoléon.

¹⁴⁴ Florence Encrevé, *Sourds et société française au XIX siècle...*, op. cit.

communauté sourde d'aujourd'hui en serait l'héritière directe. Nous ne développerons pas plus longuement cette partie car d'autres chercheurs ont abordé l'histoire des sourds avant l'interdiction de la langue des signes¹⁴⁵. Néanmoins, le siècle d'oralisme a enseveli le passé des grandes figures du milieu sourd, et en particulier les débuts du XIX^e siècle considéré maintenant comme un « âge d'or », marqué par la naissance d'un projet de « nation sourde »¹⁴⁶ et l'instauration du culte de l'abbé de l'Épée. Cependant, « *cette ère s'apparente plus à un mythe puisque l'hostilité vis-à-vis du langage gestuel se renforce de plus en plus autour des années 1840 pour aboutir à l'interdiction fatale de celle-ci à la fin du siècle* »¹⁴⁷.

Ce n'est qu'à partir du milieu des années 1970 que les sourds revendiqueront à nouveau cette histoire. Les universitaires (sociologues, linguistes, anthropologues, historiens, etc.) vont contribuer à cette entreprise par leurs recherches et par la mise en lumière des écrits des sourds d'autrefois.

L'évènement qui permettra à certains sourds français et à des entendants présents de poser un regard différent sur les signes est le VI^{ème} congrès mondial des sourds. Organisé par la F.M.S. (Fédération Mondiale des Sourds), il se tient à Paris du 21 juillet au 5 août 1971. Les congrès mondiaux des sourds ont débuté en 1951 et se tiennent tous les quatre ans dans différents pays d'Europe. La particularité de ce VI^{ème} congrès est la présentation faite par les sourds américains. Ils bouleversent les participants par leur maîtrise des signes et par leurs récits sur la réussite des sourds aux USA. L'écho de ce congrès sera important et touchera les participants : surtout les entendants. Les professionnels entendants de la surdité présents au congrès sont surpris par la réussite et les témoignages des sourds américains. Le récit d'un professeur pour sourds à Marseille montre leur trouble :

« C'était en août 1971. La France et Paris accueillait le VI^{ème} Congrès Mondial de la Fédération Mondiale des Sourds. La France, c'est-à-dire les Pouvoirs Publics, la mass média, le monde médical, les instances dirigeantes de nos diverses associations touchant de près ou de loin à la surdité : associations de sourds, associations d'enseignants, associations de parents... Pour la première fois, la France entendait parler de la communication totale. Mais en même temps, la France assistait à une démonstration de communication totale. Démonstration cinglante d'efficacité. D'abord

¹⁴⁵ Christian Cuxac, Maryse Bézagu-Deluy, Martine Delassise, Yves Bernard, Harlan Lane, Jean-René Presneau, François Buton, Florence Encrevé...

¹⁴⁶ Bernard Mottez, « Les banquets de Sourds-Muets et la naissance du mouvement sourd », in Alexis Karacostas et Lysiane Couturier (dir.), *Le pouvoir des signes. Sourds et citoyens...*, op. cit., p. 170-177.

¹⁴⁷ Élise Leroy, *Didactique de la Langue des Signes Française, langue 1...*, op. cit., p. 39.

*étonnés, puis incroyables. Pour certains dont j'étais, émerveillés, nous découvrons soudain l'effroyable retard pris par notre pédagogie traditionnelle enfoncée dans ses tabous, ses routines et ses illusions. Nous découvrons qu'il était possible d'envisager « autre chose » pour les sourds. Nous découvrons qu'il était possible de conduire les sourds plus haut et plus loin, et pas quelques individus surdoués et bénéficiant de soutiens exceptionnels, mais une grande majorité d'entre eux. »*¹⁴⁸

Quatre ans plus tard, en 1975, lors du VII^e Congrès de la Fédération mondiale des sourds, tenu cette fois à Washington DC, quelques entendants présents et quelques sourds tels que le sociologue Bernard Mottez et Christian Deck, sourd, seront une nouvelle fois bouleversés par les sourds américains. L'expérience américaine va devenir un exemple pour le Mouvement Sourd émergent. Les sourds français commencent à accréditer le modèle « visuel-gestuel » - basé sur le développement de la symbolisation et du langage avec l'utilisation de la langue des signes - comme nouveau paradigme de la surdité. Les sourds n'y sont plus présentés comme des déficients à réparer et des handicapés de la parole, mais comme une minorité linguistique et culturelle ; il se positionne en concurrence directe avec le paradigme « oraliste » qui prédomine alors dans le monde de la surdité. Comme tout mouvement social, le *Réveil Sourd* va susciter des passions et bouleverser les croyances comme les pratiques des acteurs et notamment celles des professionnels intervenant dans l'espace de la surdité. Aussi, après s'être réveillé, le monde sourd se trouve confronté à de nouveaux enjeux de reconnaissance. Le nouveau paradigme a besoin de se consolider mais aussi d'exister en dehors du monde de la surdité. Cette tâche va être assurée en partie par les universitaires (linguistes, sociolinguistes, historiens, ethnologues, etc.) qui s'investissent au début du mouvement sourd. Très vite, ils affichent une réelle volonté d'influer sur les changements possibles. Ces universitaires engagés ne font pas que soutenir le nouveau paradigme « visuel-gestuel », ils contribuent à le fonder, à le consolider et à le légitimer.

2.2. Défense et consolidation d'un nouveau paradigme de la surdité : les universitaires en première ligne

Certains universitaires, comme professionnels du champ académique, vont investir le monde de la surdité en tant qu'experts, à travers leurs disciplines d'appartenance. Ils se trouvent en dehors

¹⁴⁸ Sylvain Kerbourc'h, *Le Réveil Sourd, d'Hier à Aujourd'hui...*, op. cit., p. 44.

des murs des institutions de sourds à la différence des autres professionnels du champ. Évoluant dans des espaces géographiques différents de ceux des professionnels qui « traitent » les sourds (éducateurs, enseignants, orthophonistes, etc.), ils n'ont *a priori* pas de lien direct avec ces derniers. Cependant, en discutant la légitimité des traitements proposés aux sourds, ils influencent fortement la pratique des rééducateurs. Entre les universitaires et les rééducateurs, il existe un lien hiérarchique. Les premiers en tant que constructeurs des savoirs théoriques détiennent des positions dominantes et les seconds, qui disposent principalement des savoirs pratiques, des positions dominées. Mais ici, la relation entre les universitaires et les « réparateurs », ou autrement dit des rééducateurs, devient une relation d'échanges de savoirs réciproques. Les universitaires, pour asseoir leur théorie, doivent convaincre les « réparateurs » qu'elle leur est utile, mais ils doivent aussi, pour rendre applicable leur doctrine, bénéficier de l'expertise de ces acteurs de terrain.

En associant leurs compétences disciplinaires et leurs expertises, les universitaires accompagnent les différents acteurs du monde (les sourds eux-mêmes et les professionnels de la surdité) en les conduisant à changer de positionnement. Permettant aux sourds de prendre acte de leur langue et de leur culture, ils sensibilisent les différents professionnels de la surdité au nouveau paradigme et le rendent visible auprès des entendants. Les universitaires contribuent ainsi à rendre possible le changement des représentations sur les sourds, au sein du monde sourd, mais aussi dans le champ scientifique comme auprès des décideurs publics. Le sociologue Bernard Mottez a impulsé puis joué un rôle fédérateur dans cette dynamique dans laquelle se sont inscrits d'autres universitaires au début du « Réveil Sourd ».

Son expérience de chercheur, devenu maître de recherches au CNRS en 1975, et sa place au CEMS (Centre d'études des mouvements sociaux) lui permettaient de disposer de la crédibilité suffisante pour mener et lancer les premières recherches sur la surdité en France et d'en devenir le *mentor*. Voici comment Maja, enseignante entendante dans une école de sourds, en témoigne :

« Mottez, je l'ai connu à la bibliothèque de Saint-Jacques¹⁴⁹. Je passais mon temps à la bibliothèque et c'était un monsieur qui faisait partie de ceux qui savent tout et qui te donnent envie d'apprendre. Il commençait à s'intéresser à la surdité. Ce qui était très bien puisqu'il avait déjà une position formidable à la Maison des sciences de l'homme. Il était reconnu comme sociologue, ses séminaires étaient formidables. Après sont arrivés les autres,

¹⁴⁹ Le nom de la rue où se trouve l'Institut de Jeunes Sourds de Paris. Cet institut est appelé communément « Saint-Jacques » par ceux qui le fréquentent.

Cuxac, etc. C'est grâce à lui que tous les mouvements psys ont été développés par la suite... »
(Entretien avec Maja, réalisé en avril 2007)

Dès ses premiers écrits sur la surdité, le sociologue mobilise deux idées maitresses qui accompagneront son action auprès des sourds : la première est que « *La réaffirmation de l'existence d'un individu ou d'un groupe passe d'abord par le fait de le rendre visible sur la scène publique* »¹⁵⁰, idée à travers laquelle il affirme le lien direct entre connaissance et action ; la seconde idée, annoncée dans un article en 1976, étant : « *accepter le sourd, c'est accepter sa langue* »¹⁵¹. Les questions de la visibilité des problèmes sociaux et de l'affirmation de l'identité discréditée traversaient déjà certains de ses travaux¹⁵² traitant de l'alcoolisme rencontré dans son expérience militaire et dans le milieu ouvrier. Il affirmait que : « *Plus on s'affiche et on affirme l'identité questionnée, plus on a la possibilité de se sortir de la honte à laquelle on est soumis* »¹⁵³. Pour Mottez, les deux idées se sustentent et se développent conjointement. Il estime que c'est en valorisant les signes que l'entreprise devant décomplexer et affranchir les sourds devient possible. La question de la langue des signes est mobilisée dans beaucoup de ses articles.

Parmi les « professions savantes » assurant l'étude et le développement de la langue des signes, les linguistes se mobilisent rapidement autour du paradigme « visuel-gestuel » de la surdité. En absence d'études linguistiques françaises, ils s'inspirent des travaux des linguistes américains qui travaillent au *Gallaudet College*¹⁵⁴ à Washington D.C. Cette université réservée uniquement aux étudiants sourds est un lieu unique que les sourds américains nomment « *Deaf power* ». Les enseignants, sourds ou entendants bilingues, enseignent notamment en « américain signé¹⁵⁵ » et en anglais. Au sein du *Gallaudet College* se trouvent plusieurs structures et notamment des

¹⁵⁰ Andrea Benvenuto, « Le Sourd émancipé ? », in Bernard Mottez, *Les sourds existent-ils ?...*, op. cit., p. 18.

¹⁵¹ Bernard Mottez, « La langue des signes aux États-Unis », *Revue générale de l'enseignement des déficients auditifs*, n° 4, 1976, p. 190-214, p. 220.

¹⁵² « Nous ne sommes pas des héros. Réflexions sur quelques limites structurelles de la propagande et de la lutte antialcoolique à l'armée », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°1, janvier 1975, p.98-101, « Les blessures de la guerre », ibid., n°3, mai 1976, p.41-42, ainsi qu'un article dans *Sociologie du travail* « Le médecin, le comptable et l'alcoolique », n°4, 1976, p. 381-393.

¹⁵³ Andrea Benvenuto, « Le Sourd émancipé ? », in Bernard Mottez, *Les sourds existent-ils ?...*, op.cit., p. 18.

¹⁵⁴ Christian Bernard, professionnel à l'Institut Départemental des Sourds à Ronchin, décrit la structure lors d'une lettre envoyée à la revue Coup d'Œil, au retour de son voyage au Gallaudet «...dans un même périmètre, et pour les sourds, une école maternelle, une école primaire, un collège, un lycée, une Faculté, un centre d'audiophonologie, trois instituts de recherche, un théâtre, des structures de guidance, d'éducation précoce, d'aide sociale et professionnelle, de la formation continue, un studio de TV, la bibliothèque sans doute la plus riche du monde de la surdité, etc..», *Coup d'Œil*, n°6, août-septembre 1977, p. 5.

¹⁵⁵ On appelle « américain signé » un transcodage de l'anglais grâce aux signes de la langue des signes américaine, organisés selon un ordre linéaire propre à la syntaxe anglaise.

instituts de recherche sur la langue des signes américaine. Ce lieu est particulièrement symbolique car il forme des sourds hautement diplômés qui ont accès à des métiers qualifiés tout en réfléchissant à leur « communauté ». Les travaux des linguistes qui œuvrent au sein de ses laboratoires de recherche ont donné à la langue des signes la reconnaissance scientifique nécessaire pour permettre à la communauté sourde américaine, au même titre que les autres mouvements minoritaires dans l'Amérique des années 1970 comme celui des droits civiques des Noirs, de mener à bien une lutte pour la reconnaissance. Les universitaires français mobilisent très vite les travaux du linguiste William Stokoe¹⁵⁶, directeur du Laboratoire de linguistique de l'université de Gallaudet, qui a réalisé la première analyse linguistique moderne d'une langue des signes, *Sign Language Structure*, publiée en 1960. Également le sociolinguiste Harry Markowicz, chercheur au Laboratoire de Linguistique de l'université Gallaudet, spécialiste de la langue des signes américaine (ASL), qui s'installe pendant plusieurs années en France pour mener des recherches en collaboration avec Bernard Mottez en devenant son « complice intellectuel »¹⁵⁷.

Des linguistes français s'intéressent également à la langue des signes, en particulier Christian Cuxac, leur représentant le plus connu par son travail et par son engagement. Il soutient en 1980, sa thèse de doctorat¹⁵⁸ sur la langue des signes et sur l'histoire de l'éducation des sourds en France. Voici comment sa thèse est présentée dans *Coup d'Œil*, bulletin créé par Bernard Mottez et Harry Markowicz qui en sont les rédacteurs, périodique devenu le « chroniqueur »¹⁵⁹ du Mouvement Sourd :

« Il y a dans la thèse de Christian Cuxac plus qu'une simple mise en cause de l'option criminelle de Milan : une véritable redistribution des cartes. Le grand partage n'est pas entre oralistes purs et partisans du signe, mais entre le bilinguisme comme option pédagogique – option respectueuse de la LSF telle qu'elle est, et partant d'elle pour l'apprentissage du français – et toute autre « méthode ». SICARD en sort donc à nouveau sérieusement malmené tandis qu'apparaît dans toute sa grandeur la figure de BÉBIAN, ainsi que celle de l'Abbé CHAZOTTES de Toulouse. C'est de leur main que sortit la grande génération de ces sourds cultivés qui, faute de parler, maniaient à la

¹⁵⁶ 1919-2000.

¹⁵⁷ Gwenaëlle Rot et François Vatin, « Bernard Mottez (1930-2009), de la sociologie du travail à la sociologie des sourds », *Sociologie du travail*, vol.51, n° 2, avril-juin 2009, p. 167-169.

¹⁵⁸ Christian Cuxac, *L'éducation des sourds en France depuis l'Abbé de l'Épée : aperçu linguistique et historique sur la langue des signes française*, thèse de doctorat dirigée par Frédéric François, Université Paris V, 1980, p. 449.

¹⁵⁹ Sylvain Kerbourc'h, *Du Mouvement Sourd à la parole publique des sourds*, in Actes du Colloque EHESS *Les sourds dans la cité*, 15-16 novembre 2006, EHESS Paris. En ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00351622/document>

*perfection le français (écrit) : les BERTHIER, PÉLISSIER, LENOIR, FORESTIER, ALLIBER... Il est prévu que cette thèse, qui réjouira les partisans d'un franc bilinguisme et fera réfléchir les autres, sera publiée. »*¹⁶⁰

Les linguistes ne sont pas les seuls à mobiliser l'histoire du milieu sourd dans leurs travaux. Les recherches engagées par les universitaires français durant cette même période consacrent une place importante à l'histoire de l'éducation des sourds et à l'utilisation des signes avant l'installation du paradigme « oraliste ». Elles permettent aux sourds et aux professionnels de la surdité de s'inscrire dans une nouvelle lecture de l'histoire de leur milieu. En mettant en avant l'époque des signes prospères et des sourds instruits, elles scellent la légitimité du modèle « visuel-gestuel ». Aussi, la même année que celle de la soutenance de thèse de Christian Cuxac, Jean-René Presneau, psychologue clinicien, soutient une thèse de 3^{ème} cycle à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales à Paris intitulée *L'idée de surdité et l'éducation des enfants sourds et muets en France et en Espagne du XVI^e au XVIII^e siècle*. En 1981, Alexis Karacostas soutient sa thèse de médecine à l'université Paris V intitulée *L'Institution nationale des sourds-muets de Paris de 1790 à 1800, histoire d'un corps à corps*.

La mobilisation des universitaires engagés sur le terrain de la surdité est multiple. Ils communiquent en dehors des cercles « savants » et se montrent disponibles. Ainsi, dans le premier numéro du bulletin *Coup d'Œil* publié en janvier 1977, il est annoncé que toute personne qui souhaite acquérir la lettre mensuelle *Sign for our Times*, signalant les ouvrages et articles parus aux USA et dans le monde ainsi que les recherches en cours et les congrès sur la surdité, peuvent la recevoir gratuitement en écrivant directement à William Stokoe. Les universitaires vont à la rencontre des professionnels qui assurent la rééducation des sourds afin de faciliter la transmission des savoirs théoriques. Par exemple, W. Stokoe, ce linguiste prestigieux, viendra à plusieurs reprises en France pour participer à des séminaires et colloques ouverts aux personnes intéressées par la surdité.

Les discours des universitaires dépassent parfois le cadre de leurs savoirs spécifiques : il s'agit d'interpeler ouvertement les spécialistes autour du modèle « visuel-gestuel ». Je citerai ici les propos de Christian Cuxac, lors du colloque sur le thème « L'éducation des déficients auditifs sévères et profonds, tendances actuelles », organisé par l'AFERLA (Association Française des

¹⁶⁰ « Une grande première, la langue des signes à la Sorbonne », *Coup d'Œil*, n°23, juin-juillet-août 1980, p. 42.

Enseignants spécialisés dans la Rééducation des Déficients du Langage et de l'Audition) et tenu à Paris le 12 et 13 novembre 1982 :

« Quand admettra-t-on en France et même chez certains « sympathisants » que le moyen de communication utilisé par les sourds n'a rien à envier aux autres langues ? Doit-on indéfiniment s'acharner à prouver qu'il s'agit bien d'une langue face à des personnes qui, manifestement, ont tant d'a priori et de préjugés contre la langue des signes qu'il y aura toujours quelque chose à prouver en plus. À quoi bon un apport scientifique pour des personnes qui refusent idéologiquement de considérer qu'une langue visuelle gestuelle peut être l'équivalent d'une langue orale ? La seule chose que nous ayons en France est que l'ASL et la LSF se ressemblent beaucoup, et que les structures mises à jour aux États-Unis concernant l'ASL valent généralement pour la LSF. Vu le peu de moyens qui nous sont accordés, notre rôle se borne alors à être les spectateurs intéressés mais tardifs des activités de recherche aux USA. »¹⁶¹

L'engagement est bien le trait commun des universitaires qui défendent le modèle « visuel-gestuel ». Étudier leur rôle en se penchant plus précisément sur celui de Bernard Mottez dans l'institutionnalisation du modèle « visuel-gestuel », c'est montrer comment l'intervention de l'intellectuel entendant est nécessaire pour légitimer le nouveau paradigme de la surdité en dehors du milieu sourd, mais aussi en son sein. Étudier ce cas particulier d'investissement du sociologue pour et avec son objet est intéressant car il nous éclaire sur la façon dont la sociologie peut contribuer à transformer un monde social. L'analyse de ses écrits, de ses actions et de son parcours permet de retracer et de comprendre les débuts du mouvement sourd.

2.3. Émergence et mobilisation du mouvement sourd : la sociologie engagée de Bernard Mottez

Bernard Mottez est l'« intellectuel spécifique »¹⁶² de la surdité, tel que le définit Michel Foucault¹⁶³, car il adopte « ses modes d'intervention privilégiés » pour reprendre les termes de

¹⁶¹ « Les points sur les i », *Coup d'Œil*, n°34, octobre-novembre-décembre 1982, p. 9.

¹⁶² Michel Foucault, « La fonction politique de l'intellectuel », in Michel Foucault, *Dits et écrits*, volume II, 1976 -1988 Paris, Gallimard, 2008, p. 109-114.

¹⁶³ La figure de l'« intellectuel spécifique » a été théorisée par Michel Foucault en opposition à celle de l'« intellectuel universel ». Selon Michel Foucault, alors que l'« intellectuel universel », dit de gauche et héritier des philosophes du XVIII^e siècle, prenait la parole « en tant que maître de vérité et de justice » et prétendait parler au nom de l'universel, l'« intellectuel spécifique » s'est développé à partir de la Seconde Guerre mondiale et a pris de l'importance depuis les années 1960 et surtout après Mai 1968. Il ne travaille pas dans l'universel, mais dans des

Gisèle Sapiro¹⁶⁴ : « *la contre-expertise et le relais de la parole des dominés* ». « *Il s'intéresse à des luttes proches et immédiates et agit auprès des dominés non pas en « surplombant » les choses mais en s'engageant « pour la sape et la prise du pouvoir à côté, avec tous ceux qui luttent pour elles, et non en retrait pour les éclairer* »¹⁶⁵.

2.3.1. Aider à penser la stratégie

Toutefois, la démarche de Mottez auprès des sourds a été bien au-delà. Il a mobilisé un répertoire d'actions qui dépasse celui (classique) de l'« intellectuel spécifique ». Durant le Réveil sourd, Bernard Mottez endosse non seulement le rôle d'interface et de porte-parole, mais aussi celui de mobilisateur et d'organisateur du mouvement en s'inscrivant dans une logique d'« action-réflexion ». Il ne lui suffit pas de dénoncer la situation dans laquelle se trouvent les sourds, il va aider le milieu à se structurer en pensant de manière stratégique le mouvement : il met en commun, et laisse à la disposition du mouvement, les savoirs des experts (universitaires et professionnels) comme les savoirs des sourds. Aussi, il inspire et à la fois anime la « transmission culturelle »¹⁶⁶ de la cause, tout en créant des outils et dispositifs pour la circulation de l'information en faveur du nouveau paradigme de la surdité.

Par sa démarche, ce sociologue s'inscrit dans une logique de recherche-action car ses textes intègrent des analyses qui incitent à l'action et aux changements. Ses premiers écrits sur la langue des signes avaient pour objectif de se servir de l'exemple étatsunien pour inspirer et encourager des études sur les signes en France. L'aisance avec laquelle Bernard Mottez a transmis et divulgué en France l'expérience étrangère de la surdité, est le résultat de son expérience cosmopolite. En 1966, il était parti au Chili où il aura passé un an, comme conseiller du ministre du Travail pour

secteurs spécifiques et définis qu'il connaît par sa situation professionnelle ou sa situation de vie. De ce fait, proches de ces situations ou problématiques, les « intellectuels spécifiques » « *y ont gagné à coup sûr une conscience beaucoup plus concrète et immédiate des luttes.* »

¹⁶⁴ Gisèle Sapiro revient sur la figure de ces deux types d'intellectuels. Elle complète la figure de l'intellectuel « universel » qu'elle nomme « intellectuel critique universaliste »¹⁶⁴, comme la figure traditionnelle de l'intellectuel prophétique. Selon Gisèle Sapiro, cette figure a les particularités du prophète énoncées par Max Weber. « *Il fonde la légitimité de ses prises de position sur son capital symbolique, c'est-à-dire sur son autorité charismatique auprès d'un public, capital souvent enfermé dans son nom propre plutôt que dans ses titres, et donc associé à sa personne.* »¹⁶⁴. Concernant l'« intellectuel spécifique », Gisèle Sapiro reprend la définition de Michel Foucault et énonce ses modes d'intervention privilégiés.

¹⁶⁵ Cf. Olivier Fillieule, Lilian Mathieu et Cécile Péchu, *Dictionnaire des mouvements sociaux*, Paris, Presses Sciences Po, 2009, p. 309, Foucault Michel, *Dits et écrits*, volume II, Paris, Gallimard, 1994, p. 308.

¹⁶⁶ Bibia Pavard, « Du *Birth Control* au Planning familial (1955-1960) : un transfert militant », *HISTOIRE@POLITIQUE*, 2012/3, n° 18, p. 162-178, p. 2.

fonder l'Institut de recherches en sciences sociales du travail. Il y est devenu professeur invité à la Faculté latino-américaine et a donné un cours de *sociologie du travail et du mouvement ouvrier*. À son retour, il écrit son livre *Sociologie Industrielle* qu'il publie en 1971 et qui sera traduit en espagnol, en portugais, en arabe et en japonais.

En 1976, il publie *La langue des signes aux États-Unis*¹⁶⁷ article dans lequel il expose l'exemple de la langue des signes américaine (ASL) et son développement. Il écrit en 1978 *La diglossie dans la langue des signes. Paraphrase d'un article de W. Stokoe*¹⁶⁸. Dans son texte Mottez reprend un classique, afin de faire connaître ce qui s'est passé à Chicago, mais aussi de recentrer l'action des sourds en France en proposant des rudiments de réponse par une analyse comparée. Voici comment Mottez justifie la reprise de l'article de Stokoe dans l'introduction de son texte :

« Il devrait éclairer, en les resituant, certains problèmes que chacun se pose ici au sujet de la langue des signes française. Il devrait surtout, nous incitant au réalisme, nous aider à prendre de façon plus éclairée quelques-unes des décisions devenues urgentes. »¹⁶⁹

Il est celui qui donne son nom à la langue des signes française dans son rapport *A propos d'une langue stigmatisée, la langue des signes*, publié en 1975 :

« En reprenant la nomination de la langue des signes américaine (*Américain Sign Language*), Mottez propose [...] le nom de « langue des signes française » (LSF), sous lequel on la connaît aujourd'hui. »¹⁷⁰

En 1979, il écrit l'article *Les sourds comme minorité linguistique*¹⁷¹ où il déploie l'idée de la langue des signes en tant que langue minoritaire et langue à part. Il continue à développer cette idée dans d'autres textes qui analysent la communauté des sourds comme une minorité culturelle, porteuse d'une langue minoritaire, marginalisée plus que toute autre langue.

Les écrits que Bernard Mottez consacre aux sourds sont souvent proches de la sociologie d'Erving Goffman. Cette inspiration s'explique par sa forte proximité avec l'esprit de l'école de Chicago déjà présente lors de sa première recherche, une des enquêtes les plus importantes de l'époque

¹⁶⁷ Bernard Mottez, « La langue des signes aux États-Unis », *Revue générale de l'enseignement des déficients auditifs...*, op. cit.

¹⁶⁸ Bernard Mottez, « La diglossie dans la langue des signes. Paraphrase d'un article de W. Stokoe », *Rééducation orthophonique*, vol.16, n° 100, 1978, p. 111-123.

¹⁶⁹ Bernard Mottez, « La diglossie dans la langue des signes Paraphrase d'un article de W. Stokoe », in Bernard Mottez, *Les sourds existent-ils ?*, Textes réunis et présentés par Andrea Benvenuto..., op. cit., p. 231-241, p. 232.

¹⁷⁰ Andrea Benvenuto, « Le Sourd émancipé ? », in Bernard Mottez, *Les sourds existent-ils ?...*, op.cit., p. 220.

¹⁷¹ Bernard Mottez, « Les sourds comme minorité linguistique », *Rééducation orthophonique*, n° 107, 1979, p. 197-212.

sur les ouvriers de la sidérurgie lorraine intitulée : *Les travailleurs face au changement technique*, dirigée par Alain Touraine et Jean Reynaud où il était engagé comme stagiaire¹⁷². Durant cette enquête, Mottez était animé de préoccupations et d'une sensibilité qui ne pourra pas s'épanouir dans la seule sociologie du travail. Dans l'article¹⁷³ consacré aux correspondances et au cahier d'enquête tenue par Mottez et Jacques Dofny durant le travail de terrain, Gwenaëlle Rot et François Vatin rapportent ses talents d'ethnologue. C'est une position marginale dans une sociologie française dominée alors par le « paradigme technologique ». Bernard Mottez montrait un certain désintérêt pour les méthodes quantitatives, imposées dans l'enquête. Il confiait lors d'un entretien¹⁷⁴ son désir de « faire une création... un truc de vie... » à partir des vécus « authentiques » d'ouvriers qui se racontent dans leurs longs moments d'échanges.

« Ces remarques pourraient sembler marquées par l'« illusion rétrospective » d'un chercheur qui a développé par la suite, notamment sur le monde des sourds, de toutes autres méthodes de recherche ; mais le Cahier témoigne que de telles préoccupations étaient déjà bien présentes chez lui en 1955. »¹⁷⁵

Le rapport qu'il coécrivit avec Harry Markowicz en 1979, financé par le CORDES¹⁷⁶ intitulé *Intégration ou droit à la différence, les conséquences d'un choix politique sur la structuration et le mode d'existence d'un groupe minoritaire, les Sourds*¹⁷⁷ traduit bien l'influence goffmanienne. Cette recherche, axée sur les changements en cours dans le monde de la surdité grâce à son « Réveil », comporte de vrais apports pour la compréhension des transformations qui surgissent au sein d'une population marginalisée lorsqu'elle entame une lutte de reconnaissance. Les auteurs montrent comment le mouvement social d'un groupe minoritaire provoque des orientations, des actions et des réalisations contrastées par ceux qui y sont impliqués. Ce rapport est l'analyse inédite d'un mouvement qui est en train de se faire. Sa particularité est qu'il relève de façon très claire d'une recherche-action dont les auteurs apparaissent à la fois comme les analyseurs du mouvement et comme « stratèges » de celui-ci.

¹⁷² Bernard Mottez est enquêteur auprès des ouvriers pour la première phase de l'enquête de novembre 1954 à mai 1955 avec Jacques Dofny.

¹⁷³ Gwenaëlle Rot et François Vatin, « L'enquête des Gaston ou les sociologues au travail, Jacques Dofny et Bernard Mottez à la Tôlerie de Mont-Saint-Martin en 1955 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 175, 2008/5, p. 62-81.

¹⁷⁴ Réalisé avec Gwenaëlle Rot et François Vatin, le 17 juin 2002.

¹⁷⁵ Gwenaëlle Rot et François Vatin, *op. cit.*, p. 75.

¹⁷⁶ Comité d'organisation des recherches appliquées sur le développement, Commissariat Général du Plan,

¹⁷⁷ Bernard Mottez et Harry Markowicz, *Intégration ou droit à la différence. Les conséquences d'un choix...*, *op. cit.*

Au début du rapport, Bernard Mottez reprend la définition du handicap qu'il a déjà mobilisée dans un texte écrit en 1977, intitulé : *A s'obstiner contre la déficience on augmente souvent le handicap. L'exemple des sourds*¹⁷⁸. Pour B. Mottez le handicap est un « rapport social » et le « produit de l'organisation sociale ». Pour arriver à ce constat, il fait une nette distinction entre la déficience et le handicap. Selon le sociologue « *la déficience et le handicap sont les deux faces d'une même réalité. La première renvoie à son aspect physique, la deuxième à son aspect social* »¹⁷⁹. Cette séparation permet à B. Mottez de faire la démonstration que ce n'est pas tant la déficience qui est responsable de la condition sociale de son porteur mais l'organisation sociale, qui le maintient à l'écart et crée le handicap. Cette analyse est proche de celle de Goffman dans son livre *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. E. Goffman traite du stigmate comme un attribut qui jette un discrédit profond sur celui qui le possède. Mais il insiste sur le fait que ce n'est pas tant cet attribut qui rend difficile la vie de celui qui en est porteur : le stigmate apparaît lorsque la personne est en relation avec les autres. C'est lors de ces relations ou des « contacts mixtes » que le stigmate devient réellement un problème.

La proximité avec la sociologie de Goffman apparaît aussi dans les textes comme : *La surdité dans la vie de tous les jours*¹⁸⁰ écrit en 1981 ou encore, *Expérience et usage du corps chez les sourds et ceux qui les fréquentent*¹⁸¹, rédigé en 1987. Dans ce dernier, le sociologue réaffirme l'idée que la surdité, à l'image d'autres types de handicap, est un « rapport ». Pour Mottez, elle est partagée lors des relations avec les autres et le sourd comme d'autres handicapés, se trouve souvent dans la position du dominé.

En définissant le handicap comme « rapport social », Bernard Mottez modifie les approches catégorielles classiques dans le domaine. Cette analyse importante réalisée par le sociologue dans les années 1970 passe inaperçue alors qu'il est précurseur dans le domaine. D'ailleurs, Andrea Benvenuto¹⁸², relève en quoi la tentation de l'OMS (Organisation mondiale de la santé) de réviser en 2001 la *Classification internationale des handicaps* ( tablie par Philipp Wood en 1980 selon un modèle déterministe), « *en considérant séparément les divers plans de l'expérience et en*

¹⁷⁸ Bernard Mottez, «   s'obstiner contre la déficience, on augmente souvent le handicap. L'exemple des sourds », *Sociologie et Société*, vol. 9, né 1, 1977, p. 20-32.

¹⁷⁹ *Ibid.*, p. 6.

¹⁸⁰ Bernard Mottez, *La surdité dans la vie de tous les jours*, Paris, CTNERHI, PUF, 1981.

¹⁸¹ Bernard Mottez, « Expérience et usage du corps chez les sourds et ceux qui les fréquentent », in Jean-Marc Alby et Patrick Samsøy (dir.), *Handicap vécu, évalué*, Grenoble, La pensée sauvage, 1987, p. 107-116.

¹⁸² Andrea Benvenuto, « Le Sourd émancipé ? », in Bernard Mottez, *Les sourds existent-ils ?...*, *op.cit.*, p. 13-29.

montrant comment l'environnement peut lui-même devenir handicapant »¹⁸³, va exactement dans le même sens que l'analyse de Mottez.

2.3.2. Défense de la lutte pour la reconnaissance

S'il est courant en sociologie de s'intéresser à la profession de ceux qui s'engagent et militent, il l'est moins d'assumer son engagement lorsqu'on est sociologue. La « neutralité axiologique » étant considérée dans la discipline comme garante de la qualité scientifique de la recherche : « *la défense des droits relèverait de l'affectif, de l'attachement aux personnes dominées et serait une démarche incapable de raisonner sur des faits, en particulier des faits sociaux.* »¹⁸⁴

Sociologue et engagé, Bernard Mottez est conscient de se positionner à contre-courant de ce qui est préconisé dans le monde académique. Son engagement surprendra aussi les professionnels et les parents du monde sourd, qui attendent du scientifique la neutralité, l'objectivité et des prescriptions proposées après un travail d'analyse selon des méthodes qui ont fait leurs preuves. Occupant au début dans le monde sourd « *une sorte de droit naturel de tribune* »¹⁸⁵, il sera surpris de découvrir « *combien celui qui se laisse aller à leur trouver de la séduction - peut générer à ce point la haine et la violence* »¹⁸⁶.

La réflexion de Mottez sur l'engagement et sa posture de chercheur sont inspirées par la pensée de Georges Devereux¹⁸⁷ : « *en matière de science humaine, il n'y a pas de neutralité et comment, plutôt que de se barder de méthodes pour se protéger de subjectivité, c'est d'elle qu'il faut partir.* »¹⁸⁸

De plus, une étude sociologique étant d'abord un travail d'analyse « *on n'analyse jamais que pour changer, pour intervenir* »¹⁸⁹.

¹⁸³ *Ibid.*, p. 20.

¹⁸⁴ Anne-Marie Devreux, « Féminisme et syndicalisme : peut-on objectiver le savoir militant ? », in Delphine Naudier et Maud Simonet (dir.), *Des sociologues sans qualités ? Pratique de...*, *op. cit.*, p. 62-76, p. 76.

¹⁸⁵ Bernard Mottez, « Accueillir la surdité », in Bernard Mottez, *Les sourds existent-ils ?*, Textes réunis et présentés par Andrea Benvenuto..., *op. cit.*, p. 29-33, p. 30.

¹⁸⁶ *Ibid.*

¹⁸⁷ Développé dans son livre, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion, 1980 [1967 pour l'édition originale en anglais], 474 p.

¹⁸⁸ Nicole Diederich et Bernard Mottez, « De l'engagement personnel dans la recherche en sciences humaines », in Pascale Gruson et Renaud Dulong (dir.), *L'expérience du déni, Bernard Mottez et le monde des sourds en débats*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1999, p. 141-149, p. 140.

¹⁸⁹ Colette Guillaumin, *Sexe, race et pratique de pouvoir. L'idée de nature*, Paris, Côté-femmes, 1992, p.239.

Bernard Mottez mène ses recherches auprès des sourds en s'engageant, convaincu que c'est la meilleure posture pour faire son travail de sociologue. Inscrit dans la recherche-action depuis qu'il fait partie du CEMS, il considère que les sourds peuvent écrire leur histoire. Pour Mottez, lorsque le sociologue a compris que son étude porte sur des objets où le renversement de l'ordre établi est important, il ne peut pas uniquement dénoncer, il doit s'impliquer. Il en est ainsi pour d'autres chercheurs qui enquêtent sur des terrains traversés par des luttes de reconnaissance.

Prêt à accompagner les sourds dans leur mouvement, Mottez s'éloigne de la sociologie du travail, qu'il a investie depuis sa première recherche en 1955 et officialisée avec la soutenance de sa thèse en 1963 sous la direction G. Friedmann. Ce travail, publié en 1966, sous le titre *Systèmes de salaire et politiques patronales. Essai sur l'évolution des pratiques et des idéologies patronales*¹⁹⁰, a pu être considéré comme «...une étude fondatrice pour une sociologie économique du salariat dont on n'a pas encore probablement mesuré toute l'importance »¹⁹¹.

La dernière année de sa collaboration avec la revue *Sociologie du travail*, en tant que membre du comité de rédaction de 1966 à 1972, marque son départ définitif de la sociologie du travail pour se consacrer à la sociologie des sourds.

À partir de l'année 1976, quasiment tous ses écrits et travaux portent sur la surdité et alimentent le Mouvement Sourd en plein développement. Il écrit peu dans les revues académiques françaises à ce sujet, sa priorité étant que sa recherche serve la cause et l'action. Il est très actif dans le monde « sourd », se déplace, participe à des colloques et répond aussi bien aux sollicitations des défenseurs de la langue des signes qu'aux invitations de ses détracteurs.

Son implication est entière jusqu'à l'échelle familiale. En 1958, soit un an après son service militaire¹⁹², il avait épousé Dora Guerra-Mottez¹⁹³, d'origine salvadorienne qu'il avait rencontrée en France et qui s'implique aussi auprès des sourds. Ainsi, de 1984 à 1986, elle participe à la

¹⁹⁰ Bernard Mottez, *L'évolution des systèmes de rémunération : essai sur les pratiques et les idéologies patronales*, thèse de doctorat dirigée par G. Friedmann, Université Paris-Sorbonne, 1963.

Bernard Mottez, *Systèmes de salaire et politiques patronales. Essai sur l'évolution des pratiques et des idéologies patronales*, Paris, Éditions du CNRS, 1966.

¹⁹¹ Gwenaëlle Rot et François Vatin, « Bernard Mottez (1930-2009), de la sociologie du travail à la sociologie des sourds », *Sociologie du travail...*, *op. cit.*, p. 168.

¹⁹² De 1955 au 1957, au Maroc et Algérie.

¹⁹³ Dora Guerra-Mottez connaît bien la culture française. Fille d'un diplomate passionné par l'écriture, elle est née le 22 juillet 1925 à Paris et a étudié l'art et la danse. Elle n'a pas de liens avec la surdité avant sa rencontre avec le sociologue. Sa sensibilité et sa curiosité pour les hommes se sont révélées dans son livre de 22 poèmes intitulé *Signo Menos* et publié en 1958, qui par la « profondeur philosophique a marqué sa génération » (citation de Salvador Carcamo, journal *Diario Co Latino*, Salvador, 1^{er} mars 2012). Ces vingt-deux poèmes retrouvent du sens dans le travail auprès de Mottez.

commission en charge de l'accessibilité du futur musée des sciences du parc de la Villette. Et lorsqu'une commission se met en place pour réfléchir et élaborer une charte sur l'accès à la culture des personnes handicapées, elle écrit la partie qui concerne le public sourd.

Bernard Mottez considère qu'un scientifique ne doit pas avoir pour seul souci de prouver, mais qu'il doit aussi proposer de nouvelles façons de regarder. C'est « d'abord comme visionnaire »¹⁹⁴ qu'il le définit. Il décrit son propre travail auprès des sourds comme consistant à « montrer » et à « donner à voir »¹⁹⁵. Néanmoins, son travail va plus loin : il considère les sourds comme un fait social, « méritant d'être connu »¹⁹⁶.

Dans tous ses travaux, Mottez argumente et affirme l'existence d'une communauté culturelle et linguistique sourde tout en proposant au milieu sourd, des savoirs pluriels provenant de disciplines diverses afin de lutter pour s'imposer comme tel. Par son travail, il place le monde des sourds au sein du débat scientifique.

Bernard Mottez estime que « réhabiliter » les sourds, c'est leur offrir des moyens de lutte. Pour lui, la « réhabilitation » ne consiste pas uniquement à les « dé-stigmatiser » : son action relève d'une lutte de reconnaissance qui suppose de faire évoluer les représentations et les rapports de forces au travers d'actions symboliques fortes comme la reconnaissance d'une culture et d'un mode de communication propres, ainsi que la production de conditions d'accès à une citoyenneté réelle.

Afin de comprendre l'importance de l'implication et de l'influence de Mottez dans le Mouvement Sourd, nous proposons ici l'analyse de trois modes d'actions qu'il entreprend lors du « Réveil Sourd » : à partir de 1977, l'organisation de voyages au *Gallaudet College* à Washington D.C., dont le premier aura lieu en 1978 ; la création du bulletin *Coup d'Œil* en janvier 1977 ; et l'élaboration du séminaire à l'École des Hautes études en sciences sociales de Paris en septembre 1977.

Avec ces « trois chantiers »¹⁹⁷, accompagné de son complice intellectuel, le sociolinguiste américain Harry Markowicz, il assure un coup de force symbolique sur le plan de l'institutionnalisation. D'abord, il rend visible le mouvement et met en lien les savoirs

¹⁹⁴ Nicole Diederich et Bernard Mottez, De l'engagement personnel..., *op. cit.*, p. 144.

¹⁹⁵ Andrea Benvenuto, « Le Sourd émancipé ? », in Bernard Mottez, *Les sourds existent-ils ?...*, *op. cit.*, p. 220.

¹⁹⁶ Max Weber (trad. Isabelle Kalinowski), *La science, profession et vocation. Suivi de "Leçons wébériennes sur la science & la propagande"*, Marseille, Éditions Agone, 2005, cité par Anne-Marie Devreux, « Féminisme et syndicalisme : peut-on objectiver le savoir militant ? », in Delphine Naudier et Maud Simonet (dir.), *Des sociologues sans qualités ? Pratique de...*, *op. cit.*, p. 62-76, p. 79.

¹⁹⁷ Sylvain Kerbourc'h, Du Mouvement Sourd à la parole publique des sourds, in Actes du Colloque EHESS Les sourds dans la cité..., *op. cit.*

indispensables pour structurer le nouveau paradigme de la surdité avec la création du bulletin *Coup d'Œil*. Ensuite, il montre le chemin à suivre en provoquant la rencontre avec les sourds américains, lors des voyages d'échange et de formation au *Gallaudet College* en 1978 et 1979. Enfin, il incite à la production d'un savoir scientifique sur le paradigme « visuel-gestuel » de la surdité, à la transmission de celui-ci (entre professionnels savants et professionnels de terrain) ainsi qu'à sa « vulgarisation », en organisant un séminaire à l'EHESS ouvert à tous ceux qui sont intéressés ou impliqués dans la surdité à titre « existentiel » (les sourds eux-mêmes ou leurs parents) ou à titre « professionnel »¹⁹⁸. Ce séminaire, loin d'être un simple produit académique, se présente comme un lieu d'échanges où les relations sont chargées d'affects et d'émotions et où les sourds sont écoutés, s'expriment et donnent leur point de vue. En effet, toutes les séances de ce séminaire sont traduites en LSF, fait alors tout à fait exceptionnel. Il devient ainsi un espace qui contribue à la confrontation des connaissances (universitaires, sourds et professionnels y participent ensemble), ainsi qu'à leur appropriation et à leur diffusion. En cela, il contribuera à démultiplier les engagements pour la cause des sourds.

Mottez écrira sur les intentions qui ont motivé l'entreprise quant à ces trois initiatives dans une étude¹⁹⁹ coécrite avec Harry Markowicz. Toutefois, il se met en retrait quant à sa place dans le mouvement, se disant témoin du Mouvement Sourd, alors qu'il agit avec eux à leurs côtés. Voici un exemple qui témoigne de cette ambivalence entre sa réserve et son rôle réel dans le « Réveil Sourd » :

*« Le problème des sourds, c'était bien qu'il ne se passait rien. Et tout d'un coup, il s'est passé des choses. Ce n'est pas moi qui les ai faites. Cela s'est mis à bouillonner. Faire son boulot, c'est faire qu'il se passe des choses parce que tu es là. C'est cela être témoin. Mais surtout c'est, quand tu as terminé, de disparaître. »*²⁰⁰

La prudence s'agissant de la définition de sa place et de son rôle est liée à sa conscience de ne pas être seul dans cette entreprise. Mais il est bien celui qui anime la « transmission culturelle » et la

¹⁹⁸ Bernard Mottez et Harry Markowicz, *Intégration ou droit à la différence. Les conséquences d'un choix...*, op. cit., p. 75.

¹⁹⁹ Ibid.

²⁰⁰ Myriam Pécaut et Bernard Mottez, « Juifs, sourds, muets, et les autres... », in Pascale Gruson et Renaud Dulong (dir.), *L'expérience du déni, Bernard Mottez et le monde des sourds en débats...*, op. cit., p. 235-244, p. 243

« transmission militante »²⁰¹, accompagné d'autres entendants (des universitaires, des professionnels et des parents) qui œuvrent avec lui à côté des sourds.

2.4. Implications : facettes d'une stratégie

« L'intellectuel, c'est le type qui est branché, non pas sur l'appareil de production, mais sur l'appareil d'information. Il peut se faire entendre. Il peut écrire dans les journaux, donner son point de vue. Il est également sur l'appareil d'information ancien. Il a le savoir qui lui donne la lecture d'un certain nombre de livres, dont les autres gens ne disposent pas directement. Son rôle, alors, n'est pas de former la conscience ouvrière puisqu'elle existe, mais de permettre à cette conscience, à ce savoir ouvrier, d'entrer dans le système d'information, de se diffuser et d'aider, par conséquent, d'autres ouvriers ou des gens qui n'en sont pas de prendre conscience de ce qui passe. » (Michel Foucault²⁰²)

2.4.1. Un support de communication pour mobiliser autour de la cause : le bulletin Coup d'Œil

Le bulletin *Coup d'œil*, lancé en 1977, est publié jusqu'en juin 1986. Bernard Mottez et Harry Markowicz s'inspirent de la *Newsletter* de William S. Stokoe, *Signs for our Times*, pour créer à leur tour un périodique qui sera la vitrine des recherches et des actions nationales et internationales autour du nouveau paradigme de la surdité.  dit  au Centre d'études des mouvements sociaux, il est envoyé aux lecteurs gratuitement durant la première année de sa publication. Au début de l'année 1978 « au vu du nombre croissant des abonnés (plusieurs centaines) »²⁰³, les rédacteurs sollicitent un abonnement annuel. Cette participation s'avère nécessaire car elle est la seule ressource qui fait vivre le bulletin.

Les rédacteurs y exposent les études, livres et articles autour de la langue des signes, annoncent les colloques et les congrès qui y sont consacrés, mentionnent les cours de langue des signes qui s'ouvrent en France et à l'étranger. Selon Mottez « Seulement dire que les choses existent leur

²⁰¹ Bibia Pavard, « Du Birth Control au Planning familial (1955-1960) : un transfert militant », *HISTOIRE@POLITIQUE...*, op. cit., p. 2.

²⁰² Cité par Gisèle Sapiro, « Modèles d'intervention politique des intellectuels, Le cas français », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2009/1, n 176-177, p. 8-31, p. 28.

²⁰³ *Coup d'Œil*, né 9, janvier-février 1978, p. 11.

donne le droit d'existence, cela vaut aussi bien pour la LSF que pour les initiatives de ceux qui le défendent. »²⁰⁴

Le périodique vise un public assez large ; il s'adresse aux sourds, aux parents, aux professionnels, aux universitaires, mais aussi aux étudiants et à tous ceux qui s'intéressent à la surdité. Ainsi, dans la dernière page du périodique, est placé un questionnaire à retourner qui permet aux rédacteurs de mieux connaître leurs lecteurs. Cet outil permet de savoir auprès de qui leur bulletin fait résonance, mais aussi quel public reste à conquérir. Lorsque les rédacteurs font une première rétrospective deux ans et demi après le premier numéro, ils repèrent que les premiers abonnés de *Coup d'Œil* étaient surtout des professionnels (essentiellement des orthophonistes et des enseignants). Puis arrivèrent les sourds. Après deux ans de publication, les parents sont encore rares à recevoir *Coup d'Œil* mais commencent à faire partie du lectorat de manière plus massive au début de la troisième année. Les rédacteurs les encouragent : « S'ils devaient continuer de s'abonner au rythme où ils le font depuis deux mois, ces derniers pourraient en devenir les principaux lecteurs. Un numéro les concernant s'imposait. »²⁰⁵

Le bulletin, composé de quarante-cinq numéros, est un outil du mouvement qui va se transformer durant les dix ans de son édition. Il ne contient pas de sommaire dans les trente premiers numéros, ainsi le lecteur découvre les thèmes traités et les parties qui le composent lors de sa lecture. En 1977, première année de sa sortie, le périodique contient huit numéros composés de trois à quatre pages chacun. L'année suivante, *Coup d'Œil* est édité aussi à huit reprises, mais le nombre de pages qui compose chaque numéro a doublé. Les années suivantes, l'édition du périodique est trimestrielle, les numéros sont parfois accompagnés de suppléments et les parties qui composent chaque numéro sont plus longues.

À travers *Coup d'Œil*, Mottez veut assurer la transmission des savoirs théoriques. En l'absence d'études linguistiques françaises, on diffuse beaucoup l'expérience américaine mais aussi celle du Danemark, de la Suède et d'autres pays où le paradigme « visuel-gestuel » est en développement. *Coup d'Œil* est un espace dédié au travail sur l'hybridation des savoirs nécessaires à la constitution et au développement de la « cause » qui permet ainsi de fédérer les chercheurs et les acteurs du milieu. Il apparaît aussi comme un espace commun, ouvert, cherchant à faire connaître et à rendre visible le paradigme « visuel-gestuel » de la surdité.

²⁰⁴ Bernard Mottez et Harry Markowicz, *Intégration ou droit à la différence. Les conséquences d'un choix...*, op. cit., p. 78.

²⁰⁵ *Coup d'Œil*, n° 17-18, mai-août 1979, p. 1

Les travaux des universitaires français qui commencent à s'intéresser à la surdité sont aussi annoncés et présentés dans *Coup d'Œil*. Mais la collaboration de Mottez avec les jeunes universitaires va plus loin : il les implique dans le bulletin en leur proposant d'y publier. Au travers de leurs contributions, ils présentent des éléments de leurs recherches, encore méconnues du milieu spécialisé, avec pour objectif la volonté de structurer et de consolider le nouveau paradigme de la surdité et de servir le Mouvement Sourd. Voici comment Alexis Karacostas témoigne de sa collaboration avec B. Mottez :

« J'ai eu l'idée de présenter des documents manuscrits inédits que personne ne connaissait, que j'avais sortis de la cave de l'INJS de Paris et que j'accompagnais d'un petit commentaire (...). C'était des numéros inédits, des témoignages de sourds, de professeurs. Pour moi, ils avaient de la valeur car ils donnaient de l'éclairage comme un spot qui faisait une trouée dans la nuit. Ils abordaient des grands sujets, des grands débats. Cela plaisait beaucoup à Bernard et c'était devenu une exigence de ne pas faire paraître un numéro de Coup d'Œil sans mettre un article sur l'histoire. » (Entretien avec Alexis Karacostas, réalisé, en septembre 2012)

Chaque numéro du bulletin devient une photographie de la période qu'il couvre et offre ainsi une vraie visibilité au Mouvement Sourd. Les textes proposés encouragent les actions existantes et incitent à la promotion de nouveaux projets à partir d'exemples. C'est dans ce sens que se produit ce que Mottez définit comme une « information créatrice »²⁰⁶ :

« Nous avons appris à connaître que les réalisations, même les meilleures, le sont bien plus encore et gagnent à être connues de tous. Dans la situation actuelle, la modestie et le silence sur ce qu'on fait, ne sauraient être de mise. Légitimant du même coup les initiatives soigneusement tenues à la marge, les faisant connaître, Coup d'Œil incitait les plus timides à se lancer à leur tour, à prendre modèle ou même à rivaliser. »²⁰⁷

Sourds, professionnels et parents s'impliquent dans le bulletin, d'abord comme lecteurs, puis en tant qu'auteurs en proposant des articles et témoignages. Le périodique devient ainsi un outil « pédagogique » qui promeut le modèle « visuel-gestuel ». Ainsi, lorsqu'un des numéros du bulletin est entièrement consacré aux témoignages de parents de sourds, les rédacteurs n'hésitent pas à interpeller directement les professionnels pour qu'ils adoptent le nouveau paradigme de la surdité :

²⁰⁶ Bernard Mottez et Harry Markowicz, *Intégration ou droit à la différence. Les conséquences d'un choix...*, op. cit., p. 79.

²⁰⁷ Idem.

« Ces témoignages... ils s'adressent prioritairement, on le verra, aux professionnels. Ils leur permettront d'avoir un peu accès à l'expérience parentale. Ils comprendront que, au lieu, de se présenter en thaumaturges pour répondre au désarroi des parents, ils leur seront d'une plus grande aide s'ils connaissent la réalité existentielle et sociale de la surdité, si au lieu de faire écran et de jeter des interdits, ils connaissent et respectent la LS et la communauté des sourds adultes. Leur travail de spécialiste en sera facilité »²⁰⁸.

Par son contenu hybride, *Coup d'Œil* est un dispositif du mouvement proposant de nouveaux moyens d'actions et le produit *in vivo* de celui-ci, puisqu'il se nourrit de ce qui se passe sur le terrain. Cette deuxième fonction lui permet de devenir un outil de référence pour les recherches car *Coup d'Œil* propose un matériel historique important pour l'étude du mouvement.

2.4.2 Un pôle de référence : le Gallaudet College international-stages et voyages

En 1977, les débats sur le modèle « visuel-gestuel » se multiplient dans le monde de la surdité. Le bulletin *Coup d'Œil*, qui vient d'être créé, leur offre une tribune. Le milieu sourd s'imprègne du nouveau paradigme et les discussions commencent à pénétrer les institutions. Toutefois, les échanges peuvent tourner à la confrontation. Il y a ceux qui croient au modèle « visuel-gestuel » et ceux qui pensent que l'oralisme reste le meilleur moyen pour intégrer les sourds.

Face à cette situation B. Mottez, cherche à offrir aux acteurs un espace fédérateur, ancré dans la réalité, qui présente des expériences et des références probantes afin de consolider le nouveau paradigme et de développer la mobilisation autour de celui-ci.

Avec Harry Markowicz, il propose et met en place des voyages au *Gallaudet College* sous la forme de stages d'été. Mottez sait combien l'expérience des sourds américains a marqué les spécialistes de la surdité français et quelques sourds qui étaient présent en 1975, lors du VII^e Congrès de la Fédération mondiale des sourds, tenu à Gallaudet. Ainsi, il est convaincu que permettre aux Français de partager, *in situ*, l'expérience américaine est un excellent moyen de promouvoir le modèle « visuel-gestuel » et de faire pencher la balance dans les débats en France. Bernard Mottez écrit à propos de l'apport de ces stages pour les participants : « *juger sur pièce, sur place et de leurs propres yeux... prendre ce qui pouvait être pris... découvrir assimiler jusqu'au détail du « comment on le fait »* »²⁰⁹.

²⁰⁸ *Coup d'Œil*, n° 17-18, mai-août 1979, p. 20.

²⁰⁹ *Ibid.*, n°13, septembre-octobre 1978, p. 1

Le premier stage au *Gallaudet College* a lieu à l'été 1978. Les organisateurs savent que le paradigme « visuel-gestuel » gagnera du terrain si les professionnels de la surdité (qui ne sont toujours que des entendants) y adhèrent et apprennent la langue des signes. Malgré une invitation adressée à toutes les personnes concernées par la surdité, les professionnels, et notamment les enseignants des écoles pour sourds, sont tout particulièrement interpellés. Le choix de cette catégorie de professionnels n'est pas anodin : si les enseignants sont convaincus par le paradigme « visuel-gestuel », la transformation du modèle d'éducation des sourds (priorité à l'apprentissage de la langue des signes sur celui de la parole) devient plus facile. De plus, par leur fonction, ils sont les mieux placés pour que la langue des signes soit transmise aux jeunes sourds. L'école est le lieu où les sourds pourraient vraiment fréquenter la langue des signes car, à la différence des autres langues minoritaires, la langue des signes est la seule qui ne se transmet pratiquement pas en famille, la grande majorité des sourds ayant des parents entendants. L'objectif d'une sensibilisation tournée tout d'abord vers les professeurs apparaît explicitement dans l'annonce de l'organisation du stage d'été :

« Beaucoup de personnes nous ont demandé s'il était possible de faire un stage à *Gallaudet* (Washington, DC). Nous avons contacté les responsables des cours d'éducation permanente destinés chaque été au recyclage des enseignants. On nous a répondu qu'un programme spécial pour des Français pourrait être mis sur pied, à condition bien sûr qu'il y ait un nombre suffisant de personnes intéressées. »²¹⁰

Néanmoins, le groupe des trente stagiaires admis pour le stage reste hétérogène afin que professionnels, sourds et parents bénéficient et diffusent cette expérience instructive auprès de leur catégorie d'appartenance. De plus, des regards croisés gagnent en crédibilité : la publication ou l'utilisation des témoignages provenant des différents acteurs est bien plus efficace que le regard d'une seule catégorie, pour mettre en avant les avantages du nouveau paradigme découvert aux États-Unis. Jean Lillo, enseignant à l'Institut national de jeunes sourds (INJS) de Paris et stagiaire, estime à presque vingt le nombre des professionnels entendants de la surdité parmi les participants, avec un parent et dix sourds²¹¹.

Un autre élément est pris en compte lors du choix des stagiaires : leur lieu de provenance. L'équipe de *Coup d'Œil* sait que l'effet du voyage au *Gallaudet College* aura des conséquences

²¹⁰ *Ibid.*, n° 8, novembre-décembre 1977.

²¹¹ *Ibid.*, n° 13, septembre-novembre 1978.

pour les participants ; ainsi, les stagiaires ne sont pas uniquement considérés comme des personnes appartenant au monde de la surdité qui vont s'instruire, mais aussi comme les futurs ambassadeurs de cette expérience en France. De ce fait, les inscrits qui viennent de provinces sont prioritaires car les Parisiens sont considérés comme plus informés puisqu'ils bénéficient d'une activité plus abondante autour du modèle « visuel-gestuel ».

Les organisateurs ont pour objectif de permettre aux participants de se former pour pouvoir développer des actions originales adaptées au contexte français. Ainsi, les stagiaires participent à des ateliers qui présentent les réalisations américaines portant sur la surdité. Ils rencontrent les enseignants sourds ou entendants qui exercent au *Gallaudet college*, échangent sur leurs pratiques et participent aux stages d'information et d'apprentissage de la langue des signes française. En effet, deux sourds natifs de la langue des signes française collaborent à une recherche sur cette langue entreprise par le Laboratoire de recherches linguistiques de *Gallaudet College*.

Au retour du voyage, les stagiaires relatent leur expérience dans différents numéros du bulletin *Coup d'Œil*. Les témoignages de toutes les catégories de participants (sourds, professionnels et parents) sont représentés. Ceux des professionnels montrent que les enseignants, bouleversés par l'expérience du *Gallaudet College*, portent un nouveau regard sur les sourds et la langue des signes. Jean Lillo, professeur à l'INJS de Paris, a estimé qu'il avait rencontré réellement les sourds lors de ce voyage et posé un regard critique sur la position des professionnels français face aux sourds. Il dénonce alors « le fossé qui existe » entre sourds et enseignants (entendants) et l'intérêt limité que ces derniers portent aux élèves qu'ils accompagnent, pourtant, durant plusieurs années :

« Nous avons vécu pendant un mois aux USA avec des sourds français. Paradoxalement, au cours de nos carrières plus au moins longues, cela n'était jamais arrivé auparavant en France, à la plupart d'entre nous. Et cela en dit long sur la situation des professionnels travaillant en France avec des enfants ou des adolescents sourds : ils ne sont jamais confrontés, en dehors de réunions, ou de contacts très courts et très formels - et encore, car tous ne participent pas à de telles réunions - à la vie réelle, à l'expérience quotidienne des adultes sourds »²¹².

De plus, la découverte de la réussite professionnelle des sourds américains occupant des postes de professeurs, de chercheurs, d'avocats, de hauts fonctionnaires a permis aux participants

²¹² *Ibid.*, n° 13, Septembre-Octobre 1978.

français de constater comment le paradigme « visuel-gestuel » fait des sourds les égaux des entendants.

« Le choc de la confrontation de sourds français, plus ou moins dévalorisés en France - à tort - est maintenant évident pour nous. [Notre rencontre] avec les conférenciers sourds américains, professeurs d'université, chercheurs (en linguistique, en psychologie, en éducation, en sociologie, etc.), haut fonctionnaire d'un ministère fédéral, avocat, et aussi avec d'autres sourds, les étudiants vivant sur le campus par exemple, très à leur aise dans un monde à leur mesure, dans lequel leurs qualités intellectuelles et humaines étaient valorisées au maximum, a été pour nous, entendants français, un évènement qui nous a paru d'une portée considérable. »²¹³

De la même manière, Christian Bernard, stagiaire, professionnel à l'Institut Départemental des Sourds à Ronchin, s'exprime ainsi sur son ouverture au model « visuel-gestuel » :

« En conclusion je dirai que : à l'issue de mon stage C.A.E.I., option Handicapés Auditifs, je désirais avoir une information aussi complète que possible sur la pédagogie utilisant les signes. Un mois de stage en observation à Gallaudet m'a appris qu'une telle pédagogie ne pouvait avoir de sens en dehors d'une politique, d'une philosophie, beaucoup plus globales sur ce qu'est la surdité, sur ce que sont les sourds. Je ne crois pas avoir trouvé de réponse aux problèmes qui se posent actuellement en France. Mais je crois avoir progressé dans l'optique avec laquelle je peux percevoir ces problèmes. Ça vaut le déplacement ! »²¹⁴

Un deuxième stage est de nouveau organisé en 1979 par la rédaction de *Coup d'Œil*. Cette fois-ci, les organisateurs proposent de rassembler les mêmes catégories de participants mais avec un nombre plus important de sourds et de parents de sourds. De ce fait, presque la moitié des participants étaient des sourds et, parmi les professionnels, les psychologues étaient les plus nombreux. L'accent du stage, d'une durée de quatre semaines, est mis sur la linguistique de la LS. Des chercheurs américains ont présenté leurs analyses sur la langue des signes américaine, mais aussi française. Ce deuxième stage permettra aux Français de reproduire l'expérience américaine afin d'organiser ces stages d'été à l'établissement de Saint-Laurent en Royans. L'association *Deux Langues Pour une Éducation* (2LPE) sera à l'origine de cette entreprise dès l'été 1980.

²¹³Témoignage de Jean Lillo, enseignant, *Coup d'Œil*, n° 13, Septembre-Octobre 1978.

²¹⁴*Coup d'Œil*, n° 6, Août-Septembre 1977, p. 5.

Les stages au *Gallaudet College* seront déterminants pour le Mouvement Sourd. Bernard Mottez, habituellement très modeste concernant son rôle et ses actions dans le monde de la surdité, énonce sans réserve les apports de cette entreprise :

« Je crois que ces stages, et notamment le premier, ont été le détonateur. Le mouvement certes était déjà amorcé en France, il y avait l'IVT²¹⁵ qui était plus qu'un théâtre. Mais c'est au lendemain de ces stages que les sourds ont pris en main leurs affaires. »²¹⁶

2.4.3. Un creuset de savoirs partagés : le séminaire de l'EHESS

Le troisième projet que B. Mottez entreprend durant la même période est l'organisation d'une série de séminaires consacrés à la surdité au sein de l'EHESS. Le premier est dédié à la langue des signes et à la communauté des sourds et débute en 1977. Il sera poursuivi en 1982 sous l'intitulé *Ethnographie de la communication : analyse linguistique et pragmatique des communications entre sourds, et entre sourds et entendants*. Le dernier séminaire de cette série conduite depuis plusieurs années à l'EHESS se déroule en 1991 sous le titre *Ce qui grince et grimace entre sourds et entendants*.

L'annonce du projet est faite dans le bulletin *Coup d'Œil* et toute personne qui s'intéresse à la surdité est invitée à y participer. Ainsi, les séminaires seront suivis par des sourds et par des personnes impliquées dans la surdité à titre professionnel. C'est le premier séminaire qui traite du nouveau paradigme de la surdité dans le champ universitaire en France.

La position de Mottez à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales lui permet de faire reconnaître ce séminaire auprès des écoles qui préparent les enseignants pour sourds (les élèves qui préparent le Certificat d'aptitude à l'enseignement spécialisé des déficients auditifs le valident dans le cadre de leurs études) et, à l'EHESS, pour les étudiants qui préparent un troisième cycle universitaire en sociologie et en linguistique comme le précise Sylvain Kerbourc'h²¹⁷.

Ce projet est en complète cohérence avec les deux initiatives précédentes. Il offre un espace commun de confrontation, de réflexion et d'élaboration autour du nouveau paradigme au sein de l'université et permet de travailler ensemble : chercheurs, professionnels et acteurs ordinaires du

²¹⁵ IVT - *International Visual Theatre*, depuis 1977, espace d'échange, de rencontre et de découverte pour les sourds et les entendants.

²¹⁶ Harry Markowicz et Bernard Mottez, « Une page d'histoire », in Pascale Gruson et Renaud Dulong (dir.), *L'expérience du déni, Bernard Mottez et le monde des sourds en débats...*, op. cit., p. 8-17, p. 15.

²¹⁷ Sylvain Kerbourc'h, *Du Mouvement Sourd à la parole publique des sourds*, in Actes du Colloque EHESS Les sourds dans la cité..., op. cit., p. 3.

champ. Ainsi, il permet aux différents participants d'accéder aux savoirs engendrés collectivement, tout en stimulant leur engagement à la cause. Le séminaire devient un lieu formateur et rassembleur qui a pour objectif « la constitution d'un milieu capable de soutenir le Mouvement Sourd (...) l'avant-garde du mouvement se forme dans ce vivier. »²¹⁸

Les séminaires sont riches et, à travers les thèmes traités, ils remplissent plusieurs fonctions : d'une part, ils se proposent de donner des fondations solides, en partant des analyses faites sur l'ASL, pour inciter à l'engagement de recherches sur la Langue des signes française. Cet objectif est ouvertement affiché dans le programme²¹⁹ de la toute première année du séminaire qui aborde les thèmes suivants : la diglossie et la situation des groupes minoritaires ; le système phonologique de la langue des signes ; les aspects de la syntaxe et de la morphologie et les emprunts lexicaux. Bernard Mottez estime qu'ailleurs en France la langue des signes continue à être considérée par beaucoup d'acteurs comme un « français appauvri » qui manque de profondeur. Ici, la langue des signes est posée dans une perspective sociolinguistique, avec une présentation des sourds en tant que minorité linguistique ; cela fait partie du travail mené lors des séances. Des chercheurs et des professionnels étrangers, sourds et entendants, sont invités à présenter leurs études lors des différentes séances. Les participants français, principalement des professionnels de la surdité mais aussi des sourds et des parents, s'instruisent et discutent leurs projets et travaux. Les sourds étaient libres de s'exprimer du fait de la présence d'interprètes. Ces séminaires où le savoir scientifique se transmet et se crée conjointement, forment des hommes et des femmes qui seront des acteurs importants du mouvement. B. Mottez évoque ainsi ce séminaire :

*« Est-ce un hasard si y participent quelques unes des personnes qui avaient déjà commencé d'être ou seront en France à l'avant-garde des combats pour la reconnaissance de la LSF à savoir notamment : Danielle Bouvet, Christian Cuxac, Christiane Fournier et Jean Paul Mit ? »*²²⁰

D'autre part, les séminaires permettent de réfléchir autour du nouveau paradigme et de le nourrir « à partir de situations concrètes, en essayant d'élaborer ce qu'est la surdité »²²¹. Mottez anime les séminaires en mobilisant la sociologie de Goffman et notamment son travail sur « la

²¹⁸ *Ibid.*, p. 5.

²¹⁹ *Coup d'Œil*, n°1, janvier, 1977, p. 1

²²⁰ Bernard Mottez et Harry Markowicz, *Intégration ou droit à la différence. Les conséquences d'un choix...*, op. cit., p. 75

²²¹ Entretien réalisé le 30 novembre 2012 avec Albane, entendante, à cette époque psychologue et actuellement universitaire, participante au séminaire.

présentation de soi » et sur « les interactions ». Ainsi, il invite les sourds à s'exprimer librement sur leur vécu et à partager leur expérience avec les autres participants (professionnels de la surdité, et parents ou proches). Alexis Karacostas, participant, témoigne :

« C'étaient des séminaires centripètes, ils convoquait autour d'une salle où les gens, et surtout les sourds pouvaient parler de leur conditions actuelles. C'étaient des exemples très triviaux, des exemples sur le vécu corporel de la sensorialité (...). Bernard Mottez convoquait les témoins pour venir parler de tout ça. Il se nourrissait et il nous nourrissait tous avec cette réflexion, c'est-à-dire quelque chose qui jusque là n'existait absolument pas, qui n'était pas du tout visible, et dont tout le monde se foutait littéralement. (...) Il avait une approche anthropologique-sociologique qui dans un certain sens était extrêmement vivante. Je dirais que Bernard était très centré sur le vécu, dans ce qu'il y a de plus vif, et partait toujours du vécu. » (Entretien avec Alexis Karacostas, réalisé en septembre 2012)

L'écho du séminaire résonne toujours dans le monde de la surdité. Il a fortement marqué les participants qui considèrent que ce qui s'y est produit a nourri scientifiquement le nouveau paradigme et leur a permis de renforcer leur position face au paradigme « oraliste ».

À ce titre, en suivant l'exemple du séminaire organisé par Mottez, le psychiatre Alexis Karacostas, avec la participation du linguiste Christian Cuxac, lance en 2006 le séminaire à l'EHESS intitulé *Surdité et langue des signes : analyseurs politiques, philosophiques et sociolinguistiques. La question de l'implant cochléaire*, déjà évoqué dans le chapitre préliminaire. Comme le sociologue, les organisateurs veulent proposer un lieu interdisciplinaire de réflexion et de discussion. Il s'agit d'interroger les savoirs, les pratiques et les valeurs construites dans le monde de la surdité. Alexis Karacostas et Christian Cuxac sont deux universitaires très actifs dans ce monde. Anciens participants du séminaire organisé précédemment par Mottez, Alexis Karacostas est qualifié par celui-ci de « compagnon de route », au même titre qu'Harry Markowicz. Et Christian Cuxac fait partie de ceux que le sociologue définit comme des personnalités d'« avant-garde » du mouvement sourd.

Le séminaire initié en 2006 va se poursuivre durant plusieurs années. Néanmoins, chaque année va traiter et approfondir un thème différent. Des chercheurs qui travaillent sur le thème annoncé au début de l'année, seront associés à l'organisation du séminaire à côté d'Alexis Karacostas qui assure sa direction pratiquement durant toute sa durée. Par exemple, Andrea Benvenuto rejoint

sa direction dès sa deuxième année d'existence en 2007, et Brigitte Garcia²²² contribue à la direction du séminaire pour l'année en 2008-2009.

En ayant suivi ce séminaire dans le cadre de ma recherche doctorale, j'ai pu voir comment les universitaires qui le dirigent ont été marqués par la figure et l'œuvre de Mottez. Dès la première séance, C. Cuxac et A. Karacostas ont rendu hommage à Bernard Mottez et rappelé que cette expérience découlait du séminaire de 1977. Alexis Karacostas ouvre ainsi la première séance le 10 novembre 2006 :

*« Le Mouvement de 1975, le « Réveil Sourd », Mottez a commencé de là, à nous donner des éléments sociologiques et puis d'autres qui nous guident aujourd'hui. »*²²³

Ils espèrent, comme Mottez en 1977, créer un lieu d'échanges, un groupe de travail qui pourra faire circuler des savoirs solides sur le modèle « visuel-gestuel ». La mobilisation de l'expérience et de l'œuvre de Mottez, lors des séminaires initiés en 2006 au sein de l'EHESS, à un moment où la communauté sourde s'inquiète du projet gouvernemental visant à mettre en place le dépistage ultra précoce de la surdité lié à la pose de l'implant cochléaire à de très jeunes enfants, montre que l'influence du sociologue dans le Mouvement Sourd est à la fois le résultat de sa production scientifique et celui de son engagement. Les quatre années suivantes traiteront dans l'ordre : « la question de la norme » ; « l'interprétation et la santé mentale » ; « les questions de terrains » ; et « les écritures ».

Les écrits de Mottez servent aux organisateurs de guides analytiques. Après avoir développé les cinq thèmes proposés durant cinq années consécutives, le séminaire va se poursuivre. Mais, tout en gardant le même titre « Surdité et langue des signes : analyseurs politiques, philosophiques et sociolinguistiques », il traitera des conditions politiques, historiques et philosophiques d'émergence et d'installation du projet pédagogique de l'abbé de l'Épée (1712-1789). Les organisateurs, en utilisant comme fil conducteur dans leurs analyses la thèse de Mottez « la surdité est un rapport » (1987), se proposent de montrer, à travers des documents d'archives, les ruptures dans les rapports entre sourds et entendants au fil de l'histoire. Il se poursuivra en se consacrant aux mobilisations collectives des sourds et se concentrera, durant l'année 2014-2015 qui est aussi la neuvième année de son existence, sur les débuts du « Réveil Sourd ».

²²² Professeur à l'Université de Paris VIII/Vincennes-Saint-Denis.

²²³ Notes du terrain, novembre 2006.

Conclusion

Nous avons pu voir lors de ce chapitre comment l'engagement des universitaires provenant des sciences humaines a été indispensable dans l'institutionnalisation du modèle « visuel-gestuel » et comment les savoirs des experts (universitaires et professionnels) vont se mettre au service de la cause. Mettre la focale sur le rôle du sociologue Bernard Mottez dans le Réveil sourd, nous a permis de montrer de manière plus détaillée comment l'intervention de l'intellectuel entendant a contribué au travail de légitimation du nouveau paradigme de la surdité, à la fois en dehors du milieu sourd et en son sein.

L'engagement de Bernard Mottez à ce titre n'est pas un cas exceptionnel, mais il est devenu emblématique de ce mouvement. Robert Castel témoignait ainsi de l'apport de son travail :

« Il nous invite à la vigilance face aux tentatives, même les mieux attentionnées, d'aider ceux qui sont en situation de désarroi. La discrimination positive peut être aussi une illustration des effets pervers de cette volonté de faire bien et de faire le bien qui se retourne en son contraire si elle n'est pas soutenue par une attitude d'accueil de l'autre dans sa différence, ce que le travail de Bernard Mottez a magistralement exemplifié sur le cas des sourds. »²²⁴

La démarche auprès des sourds conduit B. Mottez à mobiliser différents modes d'actions au sein du répertoire d'action spécifique aux intellectuels et plus largement. À côté de la dénonciation de relégation dans laquelle se situent les sourds, il va aider le milieu à se structurer au travers d'une réflexion stratégique, en mettant à la disposition des acteurs du mouvement les savoirs des experts (universitaires et professionnels), en assurant la prise en compte de la parole des sourds, mais aussi en entreprenant des actions comme l'organisation de stages au *Gallaudet College* à Washington. Plus qu'un intellectuel spécifique classique, il devient un « guide » pour le mouvement. La « transmission culturelle »²²⁵ engagée alors va contribuer à étayer la « cause des sourds » et à alimenter la production d'outils et de dispositifs aptes à la promouvoir.

²²⁴ Robert Castel, « Discrimination positive, minorités et intégration sociale », in Pascale Gruson et Renaud Dulong (dir.), *L'expérience du déni, Bernard Mottez et le monde des sourds en débats...*, op. cit., p. 249-259, p. 255.

²²⁵ Bibia Pavard, « Du *Birth Control* au Planning familial (1955-1960) : un transfert militant », *HISTOIRE@POLITIQUE...*, op. cit.

Chapitre 3. Des dynamiques professionnelles bouleversées

Introduction

Les dynamiques professionnelles qui ont traversé les établissements en charge de l'éducation des sourds dans les années 1970, font écho à la confrontation entre les deux modèles concurrents de l'interprétation de la surdité et de son traitement : le modèle « oraliste » alors dominant *versus* le modèle « visuel-gestuel » qui émerge sur la scène scientifique et politique avec le « Réveil Sourd ». Comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, le modèle « oraliste », qui exerce un monopole sur la vie des établissements spécialisés depuis la fin du XIX^e siècle, se voit de nouveau renforcé au milieu du XX^e siècle par la médicalisation du champ de l'inadaptation. Ce mouvement conduit à l'ouverture de nouveaux établissements qui prennent en charge la scolarisation des sourds en intégrant des professionnels de la médecine en leur sein et qui transforment l'organisation des grands établissements existants. Ainsi, observe-t-on dans le monde de la surdité l'arrivée en « force » de professionnels « rééducateurs » tels que les orthophonistes et, dans le même temps, au sein des grandes institutions, la disparition de certains agents tels que les surveillants et les maitres-répétiteurs remplacés par les éducateurs spécialisés. Ces nouveaux professionnels de la surdité qui investissent massivement le champ de l'éducation des jeunes sourds, en quête d'autonomie et de juridiction, répondent à une nouvelle division du travail, à de nouvelles alliances et concurrences avec les professions établies, notamment avec les professeurs de l'enseignement général, considérés alors comme la profession centrale²²⁶ des établissements prenant en charge la scolarisation des sourds et par conséquent dans le champ de l'éducation de ces derniers. Quelques années plus tard, le monde de la surdité se trouve bouleversé par l'arrivée sur les scènes politiques et scientifiques du nouveau paradigme « visuel-gestuel » qui s'inscrit en opposition avec le modèle dominant. Nous allons examiner comment les anciennes institutions de sourds ébranlées par ces changements, vont puiser dans leurs compétences et leur héritage pour essayer de garder une forme d'« autonomie » dans leur mode de fonctionnement et s'imposer comme référence de prise en charge de la surdité.

²²⁶Nous considérons les professeurs comme profession centrale ou sein de leur catégorie, c'est-à-dire parmi les groupes professionnels ou les agents qui traitent les sourds au quotidien au sein des écoles spécialisées.

Nous analyserons comment les groupes professionnels des établissements spécialisés ainsi que les orthophonistes et les éducateurs spécialisés vont se positionner face à l'émergence de ce modèle et plus précisément face à la langue des signes. Ils sont tous confrontés aux traductions du nouveau paradigme sur le plan de leur pratique, alors que certains sont déjà pris dans des enjeux de reconnaissance et d'influence. Nous verrons notamment comment les professions qui agissent dans ces établissements ou qui sont entrées dans le champ de l'éducation des sourds, suite à l'institutionnalisation du paradigme « oraliste », vont travailler à en intégrer des éléments (plus particulièrement pour la langue des signes), avec le projet d'investir le milieu professionnel et de s'y faire une place. L'analyse de l'engagement de ces professionnels pour la langue des signes et dans les associations qui portent le Réveil Sourd au début du Mouvement nous montre qu'il est le résultat de luttes et de négociations.

3.1. Résistances : l'institution contre la diversification

Il faut se rappeler qu'en 1962 selon leur Ministère de tutelle, les 59 établissements de la métropole qui scolarisent 6287 enfants sourds varient dans leur mode de fonctionnement. Mais, nous retrouvons aussi ces différences parmi des établissements spécialisés qui dépendent du même Ministère, celui de la Santé. Maintenir sa propre forme de fonctionnement et surtout sa propre manière de recruter et de former les professeurs, le groupe professionnel central de l'institution, révèle la forte volonté d'autonomie des établissements. Nous verrons que les variations de fonctionnement puisent souvent leurs racines dans l'héritage des établissements. Parmi les établissements spécialisés qui apparaissent dans les catégories décrites précédemment, se trouvent des institutions ayant des histoires très différentes. Les vieilles Institutions bénéficient d'une très longue expérience, et certaines se sont même imposées dans le monde de la surdité comme des lieux de référence dans la prise en charge des enfants sourds et continueront à garder ce statut privilégié durant les premières décennies du XX^e siècle. Nous verrons plus loin comment l'arrivée de l'Association Nationale des Parents d'Enfants Déficiants Auditifs²²⁷ (ANPEDA) dans le paysage de la surdité en 1965 fragilisera²²⁸ sensiblement leur rôle²²⁹.

²²⁷ Le glissement terminologique qui conduira à privilégier l'usage de « déficient auditif » pour parler des sourds sera particulièrement évident à partir de la loi de 1975 conformément au combat de l'association de parents dont il est ici question.

²²⁸ L'ANPEDA critique ouvertement le système éducatif des institutions spécialisées en soulevant les résultats scolaires très faibles des élèves. Aussi, elle fait pression sur les pouvoirs publics, en faveur de l'intégration scolaire des

Les grands établissements spécialisés ont eu à développer, durant leurs années d'existence, leurs formations internes, leurs diplômes ainsi que leur propre mode de recrutement des maîtres.

Le savoir-faire des anciens établissements, qu'ils fassent partie de la FISAF ou des Instituts Nationaux, sera d'une certaine manière reconnu par le Ministère de la Santé en permettant à ces institutions de détenir leurs propres diplômes durant plusieurs années. Cet acquis des vieux instituts ne disparaît pas avec la création des classes spéciales de l'Éducation Nationale. Les deux Ministères devenus concurrents vont essayer de valider chacun les diplômes de leurs enseignants par des certificats reconnus officiellement. Mais, les certificats du Ministère de la Santé trouvent leurs racines dans ce qui existait de longue date. C'est pourquoi, à la veille des années 1970, les diplômes des enseignants qui prennent en charge les sourds diffèrent encore selon leur lieu d'exercice. Le tableau ci-dessous donne un aperçu des variations des diplômes et de leur évolution durant les deux premiers tiers du XX^e siècle :

enfants sourds vers le milieu ordinaire, pour pallier les carences de leur éducation en internat. Aussi, cette association va soutenir et encourager l'ouverture des écoles privées et de nouveaux centres, dans lesquels les orthophonistes et les parents seront souvent impliqués.

²²⁹ C'est la première fois depuis le bannissement de la langue des signes des lieux d'éducation que les Institutions spécialisées vont être attaquées aussi directement par des partisans de l'oral.

Tableau n° 2 : Les certificats des enseignants les deux premiers tiers du XX^e siècle

XXe siècle (les 2 premiers tiers)	Ministère de la Santé (Ét ^s . Spéc. Nat. : INJS)	Institutions spécialisées affiliées FISAF	Écoles associatives (surtout après- guerre avec la création de la Sécu)	Autres	Ministère de l'Éducation nationale
Certifications	Recrutement par concours interne et trois ans comme maitre répétiteur. Certificats d'aptitudes au professorat dans les INJS. (1965) CAPINJS (en 1969- 1986)	Certificats FISAF en 1925, approuvés par le Ministère en 1946 (CAEJS 1946-1974)	PEP, APAJH, etc. : Instituteur dipl. +/- CAEI (en 1963- 64)	Cours Morvan (ouv. 1954) : enseignants diplômés + orthophonistes	I. G. Bager : Instituteur dipl. + CAESMA (de 1948 à 1971) Classes spécialisées : Instituteur dipl. + CAEI (créé en 1963-64)

Le CAEA : Certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés est le premier diplôme spécial créé par décret du 14 août 1909. Historiquement, l'émergence d'instituteurs spécialisés résulte de la loi du 15 avril 1909 qui crée un enseignement spécialisé et professionnel pour les « arriérés » (enfants et adolescents débiles mentaux) et prévoit que les maîtres qui en seront chargés devront être qualifiés par un diplôme spécial²³⁰. Le CAEA. Ce diplôme n'aura pas d'effet pour les sourds.

Dans les années 1980, le Ministère de la Santé devenu Ministère en charge des Affaires Sociales, ainsi que l'Éducation Nationale, tentent un rapprochement des diplômes des enseignants dont ils ont la charge. Ce rapprochement n'aura pas lieu mais l'uniformisation se fera pour la formation des enseignants du Ministère de la Santé avec la création du CAPEJS, sur lequel nous reviendrons plus loin. Cela va permettre aux enseignants de ce ministère de gagner une certaine fluidité de carrière et de sortir de la « rigidité » imposée jusqu'alors par les Institutions.

²³⁰ Michel Chauvière et Dominique Fablet, « L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile », *Revue française de pédagogie*, vol.134, 2001, p. 71-85.

Nous verrons ci-dessous quels sont les professionnels qui agissent dans les établissements spécialisés au début des années 1960. Nous interrogerons leur rôle et leur place au sein des Instituts mais aussi la hiérarchie à laquelle ils se soumettent. Le tout début des années 1960 est une période charnière dans la vie des établissements spécialisés. Plusieurs années plus tard, l'arrivée des éducateurs spécialisés, l'ouverture plus massive d'écoles qui mobilisent des professionnels de la santé tels que les orthophonistes (profession renforcée par sa reconnaissance légale en 1964) vont, avec l'arrivée du paradigme « visuel-gestuel », engendrer une configuration relativement nouvelle du monde de la surdité ainsi que des établissements spécialisés existants (nouvelle division du travail, nouvelles alliances et concurrences). L'approche de la hiérarchie des professions à la veille des années 1970 permet donc de mieux comprendre leur positionnement face aux changements à venir.

Nous ferons référence ici à l'organisation de l'Institut National des Jeunes Sourds de Paris, un de nos terrains d'enquête, qui traduit bien l'organisation des anciens grands établissements de scolarité des sourds, pour décrire le rôle et la place des professionnels qui y agissent.

3.2. Inertie et corporatisme : la hiérarchie des professeurs (années 1960)

L'INJS de Paris comme les trois autres Instituts nationaux ainsi que les grands établissements départementaux proposent aux élèves un apprentissage général et professionnel. Le but étant de permettre aux sourds d'entrer dans la vie active avec un métier. Ces établissements ressemblent aux écoles professionnelles ordinaires. En 1960, l'organisation de l'enseignement à INJS de Paris se distribue en une classe de maternelle (enfants entre 3 et 4 ans), une classe enfantine (enfants de 5 ans), onze années de scolarité normale (élèves de 6 à 17 ans) et une classe complémentaire, dénommée *cours Itard*. Cette organisation de l'enseignement va changer en septembre 1965 pour laisser la place à un système de cycles²³¹.

Le début de l'enseignement technique commence à l'âge de treize ans, voire moins, et se poursuit pendant cinq ans à raison de 29 heures de présence hebdomadaire à l'atelier, alors que l'âge théorique du début d'apprentissage pour les « enfants normaux » est de 14 ans. Les professionnels qui agissent au sein de l'INJS de Paris au début des années 1960, peuvent se diviser en deux catégories : en premier lieu, tous les professionnels qui agissent auprès des jeunes sourds

²³¹ Cycle préparatoire (7 sections), Premier cycle (4 sections), Deuxième cycle (7 sections), troisième cycle (13 sections). A partir de ce cycle, l'enseignement technique va de pair avec l'enseignement général.

de manière ponctuelle, ainsi que ceux qui assurent des tâches d'Intendance et des missions concentrées sur la gestion de l'Institution, catégorie qui se différencie en trois groupes: les professionnels de la médecine, ceux du social et les agents administratifs ou de gestion.

Dans la deuxième catégorie, nous rangeons tous les agents de l'Institution côtoyant les sourds au quotidien, tels que : les maitres-répétiteurs, les surveillants, les professeurs de l'enseignement général et les enseignants du technique ou chefs d'ateliers.

Cette séparation catégorielle n'exclut pas les interrelations, ni les liens hiérarchiques. Mais elle permet de positionner la focale sur les professionnels qui nous intéressent le plus, les professionnels de la deuxième catégorie, présents au côté des jeunes sourds quotidiennement.

A l'INJS de Paris, se croisent les professionnels de la santé qui interviennent dans d'autres établissements scolaires « classiques » dotés d'un Internat comme : un médecin-chef, un médecin occultiste, un chirurgien-dentiste, un interne et une infirmière ; et ceux qui sont spécialisés dans la surdité. L'investissement de l'INJS de Paris par les professionnels de la santé diffère de celui des autres établissements du même type. Par son statut de pionnier dans la prise en charge de la surdité et sa position géographique privilégiée dans la capitale, l'Institut abrite plusieurs centres et laboratoires²³² spécialisés dans la surdité où pratiquent des professionnels du champ médical.

Ces derniers ont une grande importance dans la vie du sourd car ils vont guider sa prise en charge et notamment sa scolarisation, mais ils n'agissent pas de façon quotidienne auprès des élèves sourds. Aussi, pour la période qui nous intéresse ici, leur place, leur rôle et leur influence au sein de l'institution ne sont pas remis en cause. C'est la raison pour laquelle, les professionnels de la médecine qui pratiquent à l'INJS de Paris en 1960, font partie du premier groupe de professionnels relevant de la première catégorie.

²³² Ainsi, il existe au sein de l'INJS de Paris une *Centre d'audiologie infantile*, le plus ancien d'Europe, fondé en 1952 par le Docteur Vilenski. L'établissement possède un *Laboratoire de phonétique et d'audiologie appliquée* crée en 1912 sous le nom de *Laboratoire de la parole*. L'activité du laboratoire se développera tout particulièrement en 1962, sous l'autorité du Docteur J.-P. Legoux, Maitre de recherches au Centre National de la Recherche Scientifique. A côté d'une activité de recherche, le laboratoire va entretenir et contrôler l'appareillage des classes et le fonctionnement du circuit intérieur de télévision grâce à son ingénieur et   un professeur chef de travaux. L'INJS de Paris abrite aussi un *Laboratoire de psychologie*, crée en 1952 par Pierre Oléron, professeur de psychologie de l'enfant à l'Université de Paris. Il a pour but d'étudier les effets de la privation du langage sur le développement mental. Le suivi du développement des enfants durant leur scolarité leur permet d'intervenir sur les inadaptations scolaires, familiales et sociales. Enfin, la *clinique otologique* crée en 1867, est la première clinique otologique en France. Elle est dirigée par un médecin chef aidé par deux autres médecins. Bien qu'annex e à l'établissement, la clinique fonctionne d'une manière autonome, sans exclusivité pour les jeunes de l'Institut. Elle propose des consultations gratuites à tous ceux qui présentent des maladies de l'oreille.

C'est avec l'arrivée en force des orthophonistes reconnus comme profession paramédicale en 1964 et utilisateurs d'outils novateurs, dans le champ de l'éducation des sourds que les professionnels de la médecine marquent la prise en charge du sourd au quotidien.

Au même titre que le groupe précédent, l'assistante sociale de l'INJS se trouve dans la première catégorie. Cette professionnelle du travail social agit auprès des élèves de la même manière que les professionnels de la santé, c'est-à-dire de façon ponctuelle, lors de l'admission des jeunes et puis durant l'année à la demande des différents acteurs de l'INJS (parents d'élèves, sourds eux-mêmes ou autres professionnels).

Le dernier groupe de professionnels appartenant à cette catégorie sont les agents administratifs ou les cadres de gestion. En 1960, l'INJS de Paris reste un établissement important de la scolarisation des sourds. En décembre 1960, on comptait alors 347 élèves dont 115 filles et 232 garçons. Sur la totalité des élèves 118 étaient internes, 201 élèves étaient demi-pensionnaires et 28 étaient externes. Les missions des cadres administratifs visent principalement la gestion de l'établissement. L'INJS de Paris se trouve placé sous la responsabilité d'un directeur²³³, d'un inspecteur des études, d'un surveillant général, d'un chef des services administratifs et d'un receveur.

Ces agents doivent gérer l'activité scolaire de l'Institution et celle de l'Internat et sont en lien direct avec les professionnels qui traitent les jeunes sourds ; leurs missions sont relativement bien définies et reconnues par les autres professionnels.

Parmi les professionnels qui s'occupent des sourds au quotidien (maîtres-répétiteurs, surveillants, enseignants de l'enseignement général, du technique ou chefs d'ateliers) la place des enseignants est centrale. Pour analyser les interactions entre ces agents et démontrer le rôle prépondérant du groupe des professeurs, nous avons appréhendé la division du travail à l'œuvre, à partir des préconisations de Hughes : « Dans l'étude du travail humain, toutes les approches renvoient à un moment ou un autre au fait évident, mais infiniment subtil, de la division du travail »²³⁴. Nous verrons d'abord la division *technique* du travail, qui repose sur la compétence et les savoir-faire acquis par la formation, *la licence* des groupes en interactions, tout en étant attentif aux

²³³ Voici comment le décret du 12 mai 1961 définit la mission du directeur : Nommé par arrêté du ministre de la santé publique et de la population le directeur est chargé de l'administration intérieure et de la gestion de l'établissement qu'il représente dans tous les actes de la vie civile. Il assure l'ordre, la discipline et l'exécution des lois et règlements. Il prépare le budget et exerce les fonctions d'ordonnateur, en outre, dans les instituts de jeunes sourds et d'aveugles il assume la responsabilité générale de l'éducation des élèves.

²³⁴ Everett C. Hughes, *Le regard sociologique. Essais choisis*, Paris, Éditions de l'EHESS, 2004, p. 61.

recommandations de Hughes²³⁵ selon lequel les groupes professionnels liés par la division du travail n'occupent pas uniquement une position technique mais sont aussi caractérisés par une position hiérarchique et des aspirations professionnelles particulières. Dans la suite des recommandations de Hughes la mise en lumière réalisée par Abbott²³⁶ de la relation d'interdépendance dans laquelle les professions sont prises est opératoire pour nos agents. Leur interdépendance n'est pas uniquement fonctionnelle mais aussi sociale et se trouve soumise à des ajustements, résultant des négociations et des luttes qui s'exercent entre les groupes professionnels impliqués dans l'accomplissement d'une même tâche, et faisant des efforts pour conserver ou améliorer leur position dans la division du travail.

Une division *morale* du travail est à l'œuvre, qui sous-tend « une répartition des tâches en fonction de leur inégale désirabilité »²³⁷. Ce concept sera plus éclairant dans la relation entre les professeurs et les maîtres répétiteurs. Le travail des professeurs, centré sur la transmission de savoirs, se différencie en fonction de leur rôle et de leur rang. On trouve en effet d'un côté, des professeurs de l'enseignement général (les « professeurs ») et de l'autre des enseignants transmettant des savoirs techniques (les « chefs d'ateliers »). Dans la plupart des cas les enseignants « techniques » sont à la fois responsables des enseignements pratiques et chefs d'ateliers.

La place des professeurs au sein de l'institution est plus importante que celle des chefs d'atelier. Les professeurs interviennent auprès du sourd tout au long de sa scolarité alors que les chefs d'atelier n'interviennent que durant les cinq dernières années de ses études. La tâche de la première catégorie consiste à transmettre aux sourds du savoir mais aussi et surtout l'acquisition du français oral et écrit, alors que les chefs d'ateliers interviennent, sur le savoir professionnel. Le choix du futur métier par le jeune sourd, c'est-à-dire la filière technique qu'il va poursuivre, est fortement influencée par l'évaluation des professeurs. En particulier, quant à sa capacité à communiquer en français oral et écrit. Si le jeune a été évalué comme possédant un « bon niveau de français », il a plus de chance d'être orienté vers une filière technique moins cantonnée au « travail manuel ». Toutefois, l'enseignement professionnel proposé aux élèves de l'INJS de Paris, comme dans d'autres écoles de sourds, reste fortement orienté vers les métiers d'artisanat. Les

²³⁵ Ibid.

²³⁶ Andrew Abbott, *The System of Professions. An Essay...*, op. cit.

²³⁷ Everett C. Hughes, *Le regard sociologique. Essais choisis...*, op. cit.

ateliers proposés à l'INJS de Paris en 1960²³⁸ étaient : botterie et chaussures industrielles, couture et lingerie, forge et serrurerie, horticulture, menuiserie, plomberie et installation sanitaire, reliure, dorure, tailleur pour homme (divisé en deux sections : veston et pantalon), typographie et enseignement ménager. Les propositions de l'institut sont restées sensiblement les mêmes très longtemps. Dix-neuf ans plus tard, quelques faibles changements ont été notés avec les filières suivantes²³⁹ : employé de bureau, horticulture, plomberie et installation sanitaire, montage et câblage électrique, couture floue, composition typographique, montage typographique, impression typographique, métallerie-serrurerie, tailleur homme, menuiserie, botterie.

Dans les années 1960, la configuration de l'établissement positionnait les professeurs tout en haut de la hiérarchie des professionnels de leur catégorie. Ils étaient la profession centrale de l'Institution, car ils assuraient la tâche principale pour un établissement scolaire, celle de l'apprentissage des matières générales et celle de la « démutisation » des élèves. Parmi les autres agents abordant les sourds au quotidien (les maîtres-répétiteurs, les surveillants et les chefs d'ateliers) les professeurs possèdent la formation la plus complète pour la prise en charge des sourds. Leur formation et leur recrutement ont subi peu de changements depuis le début du siècle. Ils sont recrutés parmi les maîtres-répétiteurs qui justifient de trois ans de service en cette qualité, sont titulaires de certificats d'études supérieures signalés par le ministère et ont satisfait aux épreuves du Certificat d'Aptitude au Professorat dans les Instituts Nationaux de Jeunes Sourds²⁴⁰. D'autres agents de leur catégorie n'ont pas de formation spécifique pour travailler avec les sourds tels que les chefs d'atelier et les surveillants. Le recrutement des chefs d'ateliers est basé sur leurs savoirs techniques; ils sont diplômés d'écoles professionnelles et sont tenus « de suivre, pendant une année des cours d'initiation à la pédagogie spéciale des sourds-muets »²⁴¹. Les surveillants quant à eux sont des étudiants au pair qui s'occupent des jeunes sourds Internes en échange du logement et des repas fournis par l'Institution.

Les frontières entre les différents métiers sont relativement cloisonnées. Le partage des tâches est bien défini : les professeurs assurent l'apprentissage de la langue et des matières générales, les

²³⁸ Entretien avec Gaëlle, éducatrice spécialisée, réalisé le 10 mars 2008.

²³⁹ Organigramme de l'INJS de Paris en 1979.

²⁴⁰ Décret n° 65-292 du 12 avril 1965.

²⁴¹ François Dubet, « L'enseignement professionnel à L'Institution Nationale des sourds-Muets de Paris », *Revue générale de l'Enseignement des Déficiants auditifs*, 42^e année, n° 3, juillet 1950, p. 65-70, p. 66.

surveillants prennent la relève dans le temps de l'Internat, les chefs d'ateliers interviennent dans l'apprentissage technique et le savoir pratique du futur métier.

Toutefois, la relation des professeurs et des maitres-répétiteurs paraît plus complexe. Ces derniers sont les agents dont les tâches sont les plus proches de celles des professeurs mais leur statut de « professeurs en devenir » les place en dehors de toute concurrence avec les professeurs. Dans les années 1960, les maitres-répétiteurs sont recrutés par concours et sont admis comme maîtres-répétiteurs stagiaires. Leur formation dure trois ans. Les candidats répétiteurs suivent des cours aux IPES (Institut de Préparation aux Examens du Second degré) et doivent durant leur formation, assurer un service intérieur dans l'école. De plus, ils peuvent occuper cette fonction au-delà de leur temps de formation de trois ans, car ils pourront être nommés professeurs dans la limite des emplois vacants au sein de l'INJS. De ce fait, malgré un statut « transitoire », les maitres répétiteurs composent un vrai corps de métier au sein de l'institution et se soumettent au même titre que les autres agents aux dynamiques interprofessionnelles. Les relations qu'ils entretiennent avec le groupe des professeurs sont hiérarchiques, eu égard à leur statut « d'apprentis professeurs » et aux tâches qui leurs sont confiées qu'elles soient pédagogiques, en prolongement de celles assurées par les professeurs, ou de nature éducative en s'appliquant en dehors des classes²⁴². Leurs missions sont composées d'un ensemble de tâches qui s'apparentent au « sale boulot » (du point de vue du professeur) tout en étant valorisées par l'apprentissage « sur le tas », nécessaire à leur devenir professionnel. Bloqués dans le statut d'« apprentis professeurs », même s'ils constituent un corps de métier à part, les maitres répétiteurs n'ont pas de moyen de lutte contre les professeurs. Ils s'inscrivent plutôt dans une logique d'ajustement.

Les Instituts nationaux exigent des professeurs qu'ils contribuent à la formation des maitres-répétiteurs, en assurant l'assistance en classe et en préparant des leçons-types. Ce rôle de « tuteurs » ne fait que conduire les professeurs à exercer un double ascendant sur les maitres-répétiteurs.

Alors que des groupes professionnels agissant dans une même institution en disposant d'une « licence » et d'un « mandat », au sens de Hughes²⁴³ sont attentifs à assurer la protection et la

²⁴² Gisèle Cuginaud-Lillo, « Plaidoyer pour la réhabilitation du langage gestuel dans l'enseignement », *Revue générale de l'enseignement des déficients auditifs*, 71^e année, n° 3, 3^{ème} trimestre 1979, p. 94-102, p. 95.

²⁴³ Everett C. Hughes, *Men and their Work*, Glencoe, The Free Press, 1958, p. 78-87.

valorisation de leurs emplois, les professeurs des INJS des années 1960 se trouvent relativement protégés.

3.3. Affranchissement : les professions d'orthophoniste et d'éducateur et l'instauration de nouveaux modes de règlementation articulés au modèle oraliste (fin des années 1960-années 1970)

Les orthophonistes intègrent les écoles pour les sourds à la fin des années 1960²⁴⁴ et les éducateurs entrent dans les établissements spécialisés à la moitié des années 1960. Lors de notre enquête²⁴⁵, nous relevons l'arrivée du premier éducateur à l'INJS de Paris en 1962, la prise de fonction de quatre nouveaux l'année suivante et ils seront 20 éducateurs en 1967.

Ces deux groupes, éveillent la méfiance des professionnels déjà en place dans les établissements, en particulier de ceux qui encadrent l'enfant sourd au quotidien. Afin d'analyser les relations interprofessionnelles dans ce moment de bouleversement, la théorie développée par Andrew Abbott dans son ouvrage publié en 1988²⁴⁶ et l'affirmation que les professions impliquées dans le même « champ d'activité », ici l'éducation des sourds, sont en concurrence pour défendre ou étendre leur territoire prend ici tout son sens.

Jusqu'au milieu de années 1960, nous avons vu que les différents professionnels travaillant auprès des sourds au quotidien au sein de l'INJS de Paris exerçaient des activités aux frontières clairement définies. Ils coexistent sans vraiment s'affronter, obéissent à une hiérarchie institutionnalisée (les professeurs se trouvant au sommet) et entretiennent des relations coopératives, de subordination ou parfois d'ajustement (tels que le groupe des professeurs avec celui des maîtres-répétiteurs).

L'arrivée des éducateurs en leur sein et des orthophonistes, considérés comme novateurs dans le champ de l'éducation, va relancer les dynamiques interprofessionnelles. Une des raisons de ce bouleversement trouve sa source dans le fait que les tâches pour lesquelles les nouveaux entrants sont mandatés, sont déjà réalisées par des agents en place dans l'INJS (les professeurs assurent des missions qui relèvent de l'orthophonie et les maîtres-répétiteurs mais surtout les surveillants

²⁴⁴ Les années 1960 représentent l'ouverture plus massive des centres pour les sourds qui embauchent des orthophonistes. L'école du Cours Morvan, ouvert en 1954 a déjà des orthophonistes dans son sein.

²⁴⁵ Entretien avec Gaëlle, éducatrice spécialisée, réalisé le 10 mars 2008.

²⁴⁶ Andrew Abbott, *The System of Professions. An Essay...*, op. cit.

partagent les tâches des éducateurs). Ainsi orthophonistes et éducateurs, en quête de *juridiction*, c'est-à-dire dans une démarche d'appropriation d'une tâche ou d'une aire de tâches vont faire évoluer la division du travail et par conséquent modifier les contenus du travail des professions interagissant. Selon Abbott, les professions faisant système, lorsqu'un groupe professionnel gagne en prestige et en autorité un autre en perd.

Le groupe professionnel qui se sent le plus menacé parmi ces nouveaux arrivants est celui des professeurs ; leur place étant dominante parmi les professionnels travaillant auprès des sourds au quotidien, ils craignent de perdre leur influence.

Toutefois orthophonistes et éducateurs n'interrogent pas de la même façon les professions existantes et notamment les professeurs.

3.3.1. Les orthophonistes en quête d'une double légitimité éducative et médicale

Les orthophonistes sont des professionnels paramédicaux. L'histoire de la structuration de l'orthophonie²⁴⁷ comme profession, montre que ses frontières avec le territoire des pédagogues de sourds étaient particulièrement « perméables ». Aujourd'hui en France l'orthophonie développée sous un mode libéral n'intervient à l'école que dans le cadre d'organismes relevant du ministère de la Santé et notamment dans les SSEFIS, des Services de Soutien à l'Éducation Familiale et à l'Intégration Scolaire et des équipes « volantes » intervenant dans les établissements scolaires en vue de soutenir la scolarité « normale ».

C'est en s'inscrivant en priorité dans le champ médical que les orthophonistes vont s'affranchir en se distinguant des professeurs des sourds qui font de l'articulation, pour apparaître comme des pionniers dans le domaine de la rééducation de la parole.

A la veille des années 1970, les professions d'orthophoniste et d'éducateur peuvent être considérées comme « affranchies » car elles bénéficient des trois composantes que préconise Abbott pour maintenir le contrôle d'un territoire propre : le diagnostic ou le pouvoir de définir un problème, la possibilité de proposer un traitement adapté et le soutien de l'État. Lorsque les orthophonistes et les éducateurs arrivent dans le monde de la surdité, ils ont en commun de bénéficier chacun pendant cette même période, d'une reconnaissance et d'une visibilité

²⁴⁷ Sur l'émergence et la structuration de la profession, voir Laurence Tain (dir.), *Le métier d'orthophoniste : langage, genre, profession*, Rennes, ENSP, août 2007.

institutionnelle fortes : la création du diplôme d'État pour les éducateurs en 1967 et l'institution d'un diplôme national pour les orthophonistes, le Certificat de Capacité d'Orthophonie (C.C.O.) promulgué par la loi du 10 juillet 1964 qui règlemente les conditions d'exercice de la profession et lui donne son statut légal.

Si les origines de l'orthophonie sont anciennes²⁴⁸, Suzanne Borel-Maisonny est considérée comme la fondatrice du métier tel que nous le connaissons aujourd'hui. Elle va contribuer à la production d'une définition commune de la discipline et permettre l'unification sous un seul concept d'une grande variété de pathologies, telles que celles impliquées dans le bégaiement, les troubles d'auditions et les atteintes neurologiques. S. Borel-Maisonny va organiser en profession l'orthophonie, alors qu'elle « était une activité rééducative éclatée en fonction des personnalités qui s'y consacrent »²⁴⁹. C'est elle qui va affirmer « dès 1926, devant les enfants porteurs de troubles du langage, de la parole, de la voix, de l'audition, la nécessité d'une profession à part entière pour le prendre en charge »²⁵⁰. Dans les trente premières années (1930-1960), l'orthophonie évolue en croisant trois champs professionnels : médical, psychanalytique et pédagogique et « puise dans leurs propres failles pour forger sa spécificité, ce qui contribue en 1964 à la reconnaissance de son statut de profession paramédicale »²⁵¹. C'est son inscription dans le champ médical et notamment sa pratique au sein de l'hôpital qui lui permettra de voir sa légitimité reconnue avec la possibilité de développer cette qualification. Le travail de S. Borel-Maisonny, à côté de celui du Dr Veau pour la rééducation d'enfants opérés de fentes palatines, est considéré comme fondateur pour la profession. Il ancre l'orthophonie dans le champ de la médecine phoniatrique et ORL. La psychiatrie a eu également une influence importante pour l'orthophonie. D'ailleurs les théories psychanalytiques sont très enseignées dans la formation des orthophonistes entre 1930 et 1960. Virginie de Luca et Raphaëlle Vilboux²⁵² avancent l'idée que l'orthophonie aurait pu s'élaborer d'une manière plus proche de cette discipline si n'avaient pas disparus prématurément de grands noms de la psychiatrie tels que E. Pichon ou A. Ombredane. En somme, les médecins avec qui coopèrent les orthophonistes sont des spécialistes qui ont deux

²⁴⁸ Le mot « orthophonie » est né en France en 1828, lors de la création par le Docteur Marc Colombat de l'Institut Orthophonique de Paris, dont le but était le redressement de la parole et en particulier du bégaiement.

²⁴⁹ Claudine Philippe, « L'institutionnalisation de l'orthophonie : vers l'autonomie (1940-2005) », in Laurence Tain (dir.), *Le métier d'orthophoniste : langage, genre, profession...*, op. cit., p. 33-39, p. 36.

²⁵⁰ Laurence Tain (dir.), *Le métier d'orthophoniste : langage, genre, profession...*, op. cit., p. 5.

²⁵¹ Virginie de Luca et Raphaëlle Vilboux, « L'émergence de l'orthophonie à la croisée des chemins (1930-1940) » in Laurence Tain (dir.), *Le métier d'orthophoniste : langage, genre, profession...*, op. cit., p. 21-32, p. 21

²⁵² Ibid.

approches différentes des troubles de la parole et du langage ; d'une part les phoniâtres et les médecins ORL qui ont une approche organique du trouble de la parole et d'autre part les psychiatres qui ont une approche plus rationnelle. Ainsi, la position de l'orthophonie au carrefour de ces deux types de connaissances théoriques « contribue à asseoir sa spécificité et sa légitimité. »²⁵³ La profession élargie ainsi son territoire et s'inscrit dans la prise en charge de l'ensemble des troubles de la communication, quelle que soit leur origine.

En gagnant son statut légal en 1964, un décret d'application en 1965 règlemente les conditions d'exercice de la profession en instituant un diplôme national, le certificat de capacité d'orthophonie, qui remplace l'attestation d'études en orthophonie en 1966. Cependant l'inscription de la profession dans le champ médical ne s'est pas faite sans tiraillement. Claudine Philippe qualifie de « crise »²⁵⁴ la période traversée par la profession pour réussir son unification dans cette orientation. En effet, les rééducateurs en dyslexie souhaitaient que la profession s'inscrive dans le champ scolaire. Cette prétention n'est pas isolée, Nicky Le Feuvre²⁵⁵ démontre que d'autres pays européens ont choisi d'inscrire l'orthophonie dans le champ scolaire.

La crise apparaît lorsque, à partir de 1965, tous ceux qui font de la rééducation, et notamment les personnes possédant un certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants sourds mais aussi les rééducateurs en dyslexie doivent passer devant une commission de qualification. La qualification²⁵⁶ est difficile à obtenir ; sur 1220 dossiers, 300 sont rejetés ; seuls 85 obtiennent l'accord d'exercer sans limitation ; 800 dossiers reçoivent une autorisation d'exercice limitée à certains actes. Suite à ces mesures les rééducateurs en dyslexie vont revendiquer un statut autonome qui ne va pas aboutir. Les professeurs des sourds, eux, qui font par ailleurs beaucoup d'orthophonie, obtiendront dans les années 1970, par des mesures transitoires, l'équivalence du certificat de capacité en orthophonie, mais l'interdiction d'exercer en libéral. Ainsi, en se règlementant, l'orthophonie se distingue définitivement des « rééducateurs » de l'école pour continuer à gagner en autonomie au fil des années.

²⁵³ Ibid, op. cit., p. 31.

²⁵⁴ Claudine Philippe, « L'institutionnalisation de l'orthophonie : vers l'autonomie (1940-2005) », in Laurence Tain (dir.), *Le métier d'orthophoniste : langage, genre, profession...*, op. cit. p. 38.

²⁵⁵ Nicky Le Feuvre, « La profession d'orthophoniste-logopède dans une perspective européenne » in Laurence Tain (dir.), *Le métier d'orthophoniste : langage, genre, profession...*, op. cit., p. 65-77.

²⁵⁶ Claudine Philippe, « L'institutionnalisation de l'orthophonie : vers l'autonomie (1940-2005) », in Laurence Tain (dir.), *Le métier d'orthophoniste : langage, genre, profession...*, op. cit.

3.3.2. Les rééducateurs et les pédagogues : de la concurrence à la division du travail

En 1983, l'orthophonie se voit confier, par un décret, la capacité de produire des actes de prévention. Cette mesure est suivie par la reconnaissance d'activités de dépistage pour la profession, activités promues par l'Éducation Nationale²⁵⁷. De plus, en mai 2002, un autre décret permet aux praticiens orthophonistes de fixer eux-mêmes le nombre de séances à prescrire. Cette compétence supplémentaire est importante, car elle leur permet de gagner une forme d'indépendance face aux médecins, après élargissement de leur champ de compétences et d'actions.

Les orthophonistes vont donc être considérés dans le champ de l'éducation des sourds comme des rééducateurs. L'intégration de cette profession au sein du champ de la médecine est la traduction directe de l'institutionnalisation du modèle « oraliste » dans l'éducation des enfants sourds. Alors que la profession était peu investie dans les anciens établissements pour les sourds, elle trouve une place dans les nouveaux centres de rééducation, en même temps qu'elle prend en charge les jeunes sourds accueillis au sein de l'Éducation Nationale.

Malgré la spécificité des professions d'orthophoniste et de professeur, l'organisation et le renforcement d'un groupe émergent peut venir menacer la profession dont la position est la plus assise²⁵⁸. Les relations peuvent alors devenir « compétitives », chacune d'entre elles cherchant à améliorer la qualité et la reconnaissance de ses services.

La mission des orthophonistes est de prévenir les troubles de la parole et du langage, de les dépister, de les évaluer et d'effectuer la rééducation. Dans des écoles pour sourds, le rôle qui va leur être assigné sera de leur apprendre à « parler », en l'occurrence ici de les « démutiser »²⁵⁹. En conséquence, ils entretiennent des liens directs avec deux types de professionnels : les médecins phoniâtres et ORL, qui sont les prescripteurs de la prise en charge orthophonique du jeune sourd, et les professeurs avec lesquels ils partagent le travail auprès des sourds. Alors que la relation de

²⁵⁷ Rapport, confié par Mme Ségolène Royal, ministre déléguée à l'enseignement scolaire, à M. Jean-Charles Ringard, Inspecteur d'Académie de Loire-Atlantique, a été remis à Mme la Ministre en février 2000. "A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique".

²⁵⁸ Howard M. Vollmer et Donald L. Mills, *Professionalization*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice-Hall, 1966.

²⁵⁹ Bernard Mottez et Harry Markowicz, *Intégration ou droit à la différence. Les conséquences d'un choix...*, op. cit., p. 63.

l'orthophoniste avec le médecin ORL est clairement hiérarchique, celle avec les professeurs est plus complexe au regard de la dimension concurrentielle.

Spécialisés dans l'apprentissage de la parole, les orthophonistes vont intervenir directement dans le champ des compétences des enseignants, qui assuraient entièrement cette tâche au sein de l'école. Il faut rappeler qu'en 1970, le professeur de l'INJS n'était pas seulement mandaté pour faire de l'articulation, mais qu'il était aussi incité à réfléchir sur la manière de réunir les meilleures conditions pour assurer cette tâche.

« En classe, le professeur « fait de l'articulation ». Pendant qu'il s'occupe d'un élève unique, les autres sont à leur place : ils ne doivent pas gêner le travail de démutisation. (...) Des dispositions matérielles seront prises afin d'éviter à l'enfant cette « intolérable souffrance ». L'une d'elle – en voie de réalisation à Chambéry - consiste à installer à l'intérieur de la salle de classe une cabine, de préférence vitrée, où le professeur procèdera à la démutisation avec l'un des élèves ; les autres seront confiés à un éducateur, ou de préférence à une éducatrice qui les fera travailler sous la direction et suivant les indications du professeur. »²⁶⁰

En fait, les deux métiers se chevauchent : le métier d'orthophoniste possède une importante « dimension pédagogique »²⁶¹ et les professeurs font déjà du travail orthophonique au sein des grandes écoles spécialisées. Ils y ont été préparés lors de leur formation. Voici comment Katherine professeur à INJS décrit sa formation :

« Il fallait apprendre ce qu'était une prothèse, se servir des appareillages pour faire des audiogrammes, la physiologie de l'oreille, les maladies qui provoquent la surdité, la phonétique, la psychologie, un peu de didactique pour chaque matière, essentiellement ; français, maths, histoire, géographie etc. » (Entretien avec Katherine, réalisé en mars 2007.)

De ce fait, le milieu des professeurs pour sourds n'accueille pas « particulièrement bien »²⁶² les efforts de l'orthophonie pour s'organiser au milieu des années 1950, avec notamment en 1955 la remise des premières attestations d'études en orthophonie. Les professeurs vont rapidement s'intéresser à la formation en orthophonie et seront nombreux à la suivre. Ce phénomène relève avant tout d'une stratégie de *protection* du groupe des professeurs pour faire face aux nouveaux

²⁶⁰ « Le problème de la discipline dans un internat de Sourds-Muets », Compte Rendu des journées d'études du personnel enseignant des institutions nationales de Sourds-Muets, les 30 juin, 1^{er} et 2 juillet 1959. In *Revue générale de l'Enseignement des Déficiants auditifs*, 52^e année, n° 2, avril 1960, p. 44-45.

²⁶¹ Virginie de Luca et Raphaëlle Vilboux, « Les pionnières : récits de trajectoires dans les années 1950-1960 » in Laurence Tain (dir.), *Le métier d'orthophoniste : langage, genre, profession...*, op. cit., p. 81-91, p. 87.

²⁶² Bernard Mottez et Harry Markowicz, *Intégration ou droit à la différence. Les conséquences d'un choix...*, op. cit., p.63

concurrents en acquérant le même savoir. D'ailleurs, ils arrivent à défendre pour partie leur territoire, car ils se verront octroyer l'équivalence du certificat de capacité en orthophonie, à partir des années 1971, par des mesures transitoires.

Or, la profession d'orthophoniste ayant bénéficié de la reconnaissance de l'État, saisit la demande du public, notamment celle des parents d'enfants sourds, pour créer une offre de rééducation à destination des élèves sourds, parallèlement à celle que proposent les établissements spécialisés existants. L'arrivée des orthophonistes comme profession établie reçoit l'assentiment des associations de parents qui déplorent le niveau scolaire des enfants accueillis dans les institutions spécialisées existantes et mettent en cause leur efficacité. Très vite, ces associations de parents, avec comme principal acteur l'ANPEDA, vont inciter à l'ouverture de nouvelles écoles pour sourds, des externats, au sein desquelles les orthophonistes, avec leur savoir médical et leurs outils techniques nouveaux, seront largement professionnalisés. Aussi, les mêmes associations de parents, feront pression auprès des pouvoirs publics pour permettre l'intégration individuelle de jeunes sourds dans des classes d'entendants au sein de l'Éducation Nationale. Ils vont une nouvelle fois compter sur les orthophonistes qui exercent en libéral pour assurer la rééducation des jeunes à l'extérieur de l'école. Alors que les professeurs pensaient avoir fermé leur territoire aux orthophonistes auprès des sourds, au sein des institutions spécialisées, ils réapparaissent. Ils les y retrouvent comme concurrents dans le champ de l'éducation des sourds. Dans les nouveaux centres, les orthophonistes travaillent souvent avec des professeurs, qui ne relèvent pas nécessairement de l'éducation spécialisée. Ces professeurs sont plus maniables. Ils se consacrent uniquement à l'enseignement des disciplines scolaires, comme les mathématiques, la géographie, la grammaire et le développement des autres apprentissages scolaires. Les orthophonistes de leur côté doivent stimuler la production des sons et de la parole grâce à des outils et des appareils développés par S. Borel - Maissonny qu'ils feront entrer d'ailleurs aussi dans les établissements spécialisés. Dans les nouveaux externats qui prennent en charge un nombre encore restreint de jeunes sourds, la relation des orthophonistes et des professeurs, souvent les seuls professionnels à y travailler, est plutôt sereine. Ces deux groupes professionnels après avoir opéré dès le départ des ajustements, principalement sur la division du travail et le partage des tâches, adoptent des relations de collaboration.

3.3.3. Les éducateurs : proximité, souplesse et innovation

La présence des éducateurs est *a priori* moins redoutée par les professeurs car ils ne partagent pas les mêmes missions qu'eux auprès des élèves ; leurs tâches sont considérées comme complémentaires. Le métier d'éducateur est plus récent que celui d'instituteur spécialisé pour sourds. Les premiers éducateurs ont été formés au cours de la seconde guerre mondiale.

« Leur lieu d'exercice est alors l'internat d'observation ou de rééducation, où ils remplacent quelquefois les surveillants. L'action éducative auprès d'un groupe d'enfants ou d'adolescents inadaptés s'effectue hors des temps scolaires et des prises en charge plus spécialisées. »²⁶³

Le travail du premier éducateur spécialisé, arrivé à INJS de Paris en octobre 1962, s'est inscrit dans cette même logique en complément du travail des surveillants :

« Il est chargé des grands garçons aux heures non couvertes par les enseignants (...). Il s'occupe des levers, petits déjeuners, des récréations (surveillance et jeux) mais ne s'occupe pas des promenades qui sont assurées par des surveillants »²⁶⁴

En arrivant dans les établissements pour sourds comme remplaçants des surveillants, les éducateurs ont du s'imposer autrement que leurs « "ancêtres" corvéables jours et nuit, dont le travail s'apparentait à un sacerdoce, qui n'avaient pas de formation spécifique et étaient considérés comme des substituts parentaux »²⁶⁵. Ils ont du imposer une reconnaissance de leur métier :

« Il a toujours été difficile de parler de notre métier, et trop longtemps, les éducateurs se sont définis en négatif par rapport à d'autres professions : nous ne sommes ni des assistants sociaux, ni des psychologues ni... mais alors ? La terminologie même peut étonner : éducateur spécialisé, spécialisé en quoi ? »²⁶⁶

Cette représentation du métier d'éducateur a perduré parmi les professionnels exerçant dans les établissements spécialisés, malgré le renouvellement de la profession à partir des années 1965 et la visibilité occasionnée par la création du diplôme d'État d'éducateur en 1967.

« Les éducateurs étaient attendus par les professionnels de l'INJS. On parlait de l'utilité de leur présence déjà au tout début des années 1960. Le directeur de l'Institut réfléchissait déjà

²⁶³ Michel Chauvière et Dominique Fablet, « L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile », *Revue française de pédagogie...*, op. cit., p. 71-85, p 79.

²⁶⁴ Christiane Guerret, « Quelques rappels historiques », *Le journal de Saint-Jacques*, n° 37, 1^{er} semestre 2011, p. 13.

²⁶⁵ *Ibid.*, p. 12.

²⁶⁶ *Ibid.*, p. 13.

à l'époque de réorganiser la vie de l'Internat par le recrutement des éducateurs qu'il devrait former et qui devraient encadrer des petits groupes et non plus de groupes à gros effectifs. Ceci, pour gagner en qualité d'accompagnement et pour se rapprocher du climat affectif des petits internats (...). Plus tard, l'arrivée sur le marché du travail des premiers éducateurs spécialisés diplômés, ne fera qu'accentuer cette tendance à l'INJS. Les éducateurs seront perçus comme des professionnels formés qui permettront aux jeunes sourds internes d'avoir une discipline de vie rigoureuse, qui leur permettrait de mieux se concentrer sur les apprentissages. » (Entretien avec Gaëlle, éducatrice spécialisée à l'INJS de Paris, réalisé en mars 2008).

Toutefois, la cohabitation se montrera plus difficile que ce que les professeurs pensaient au départ. Les éducateurs qui investissent massivement les établissements pour sourds dans les années 1970, appartiennent à la « génération désenchantée »²⁶⁷ de leur groupe professionnel. Francine Muel-Dreyfus rapporte ce désenchantement à l'histoire sociale et professionnelle des éducateurs des années 1968, « prise dans le *décalage structurel* existant entre le rapport à l'École constitutif du système d'aspirations sociales de ces familles pour lesquelles la scolarisation réussie des enfants est la condition première de la persévérance de ces trajectoires et le nouvel état d'un système scolaire marqué par la « démocratisation » de l'enseignement secondaire et par l'inflation des titres »²⁶⁸.

A la différence des générations précédentes, ils définissent leur métier comme une activité souple et innovante. Porteurs d'une « humeur anti-institutionnelle », les éducateurs qui arrivent à INJS de Paris se montrent souvent moins dociles que prévus.

Malgré les réserves émises par ces différents acteurs, la configuration nouvelle du champ de l'éducation des sourds et de ses établissements à la fin des années 1970 et au début des années 1980, invite professeurs, orthophonistes et éducateurs à travailler ensemble. Ainsi, le monde des professionnels de la surdité est amené à réfléchir sur les relations interprofessionnelles qui s'imposent dans des années 1970 tout en constatant des débuts difficiles : « On s'aperçoit très souvent que les relations établies entre les divers spécialistes ne sont pas de véritables relations,

²⁶⁷ Jean-Louis Fabiani, note critique de Francine Muel-Dreyfus « Le métier d'éducateur : les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968 », *Revue française de pédagogie*, vol.68, 1984, p. 89-93, p. 92.

²⁶⁸ Francine Muel-Dreyfus, *Le métier d'éducateur : les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*, Paris, Éditions de Minuit, 1983, p. 158.

que le langage de l'éducateur n'est pas celui du psychiatre ni celui de l'instituteur, et qu'ils n'arrivent pas à communiquer entre eux. »²⁶⁹

Nous allons présenter le processus présidant à l'entrée de la langue des signes dans le champ de l'éducation de la surdité et la manière dont ces trois groupes professionnels se sont positionnés face au paradigme « visuel-gestuel » et plus particulièrement face à la langue des signes. La mise en lumière de l'engagement à la langue des signes des professeurs, des éducateurs et des orthophonistes dans les premières années du « Réveil Sourd » est importante parce qu'à côté des questions politiques se jouent aussi des questions d'identité et de territoires professionnels. Ils sont confrontés aux traductions du nouveau paradigme sur le plan de leur pratique, alors que certains sont déjà pris dans des enjeux de reconnaissance et d'influence.

3.4. Premières incursions des signes dans les écoles spécialisées

Dans les années 1970, le paradigme « visuel-gestuel » porté par les sourds et structuré par les universitaires (les sociologues, historiens; linguistes etc.) est en cours de construction. Le mouvement²⁷⁰ qui le porte (« Réveil Sourd ») prend de l'ampleur à partir de la fin des années 1970. La langue des signes, interdite depuis un siècle, restait pratiquée depuis toujours entre sourds en dehors de la classe. Les jeunes sourds l'apprennent auprès des anciens qu'ils fréquentent dans la cour de l'école et dans les internats, grâce aux dortoirs et chambres partagées, durant leurs années de scolarité. Ainsi, c'est paradoxalement au sein des grands instituts, devenus depuis 1880 des lieux où s'applique le modèle « oraliste », que la langue des signes s'apprend et s'utilise dès les cours terminés. En préconisant la langue des signes comme langue de communication naturelle, mais aussi comme langue d'enseignement, le « Réveil Sourd » connaît un écho important dans les établissements pour sourds et auprès des professionnels qui y travaillent. Néanmoins, l'entrée de la langue des signes reste lente et difficile. Elle ressemble à un bouillonnement non structuré ayant pour but premier une sensibilisation qui permet, dans un premier temps, aux professionnels des établissements pour sourds de s'initier à son apprentissage.

²⁶⁹ Gérard Bourigault, « L'équipe éducative dans un centre de déficients auditifs Enseignement du Congrès de la FISAF Nantes 13-15 avril 1971 », *Revue générale de l'enseignement des déficients auditifs*, n° 3, 3^{ème} trimestre 1971, p. 99-106, p. 100.

²⁷⁰ Sylvain Kerbourc'h, *Le Réveil Sourd, d'Hier à Aujourd'hui...*, op. cit,

Le premier cours officiel d'enseignement de la langue des signes en France est ouvert en 1977 au sein de l'INJS de Paris. Conduit par Christiane Fournier, fille de parents sourds, enseignante entendante à l'Institut Baguer d'Asnières et activiste importante de l'association des interprètes en langue des signes, il est resté le seul cours de l'enseignement de la langue des signes officiel jusqu'en 1979. Il est la conséquence directe du deuxième agencement engagé par le Ministère de la Santé en direction des sourds et de la langue des signes en France.

Dans la deuxième moitié des années 1970, paraissent deux mesures qui vont impacter le rapport des établissements spécialisés avec les sourds et la langue des signes.

La première est un arrêté ministériel du 24 novembre 1976 qui permet aux sourds d'être élèves-professeurs, dans le but d'enseigner dans les écoles privées qui dépendent de la FISAF. Selon cet arrêté, ils peuvent passer le diplôme de professorat propre aux établissements de la FISAF, le CAEJDA²⁷¹ (Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des Jeunes Déficiants Auditifs) en remplaçant les épreuves pratiques d'orthophonie et d'apprentissage de la parole par des épreuves de leçons de grammaire et de leçons de mathématiques. Cet arrêté permettra à Christian Deck et à deux ses collègues, Jean-Jacques Bourgeois et Évelyne Koenig, qui faisaient partie des très rares professionnels sourds de la surdité, pratiquant en tant que surveillants/éducateurs dans les écoles pour sourds²⁷², de suivre la formation et de devenir les premiers sourds professeurs pour sourds diplômés²⁷³. André Minguy qui travaillait dans les ateliers, va obtenir le CAFPETDA créé la même année par l'arrêté du 15 décembre 1976. Ces pionniers, vont devenir des acteurs marquants du mouvement sourd.

Tout d'abord, en tant que professionnels de la surdité dans des écoles de sourds, ils plaident leur cause personnellement²⁷⁴ auprès de l'ANPEDA et du Ministère de la Santé pour que l'arrêté du 24

²⁷¹ Le CAEJDA, Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des Jeunes Déficiants Auditifs, a été créé en 1974 par la FISAF. Les élèves professeurs sont recrutés au niveau du baccalauréat ou du Brevet supérieur. La FISAF passera un contrat avec le centre de formation du Ministère en charge des Affaires Sociales en lui confiant la formation de ses professeurs et en exigeant le retour au poste, après certification, dans un des établissements dont elle assure la gestion.

²⁷² Quelques rares sourds qui en général oralisaient très bien travaillaient déjà au sein des établissements scolaires des sourds. Ces adultes sourds, ne possédant pas les diplômes requis pour occuper des places de titulaires, étaient embauchés au sein des Instituts dans des postes ne demandant pas de qualification. Même, si très souvent ils étaient mobilisés par les professionnels titulaires pour les aider dans leurs tâches.

²⁷³ Pour plus d'éléments sur l'histoire contemporaine des professeurs sourds de la surdité voir la thèse de Véronique Geffroy, *La formation des pédagogues sourds*, thèse de doctorat dirigée par Christian Cuxac et Brigitte Garcia, Université de Paris VIII, juillet 2015.

²⁷⁴ Pour les données sur le combat de ces quatre premiers professeurs sourds voir : Élise Leroy, *Didactique de la Langue des Signes Française, langue 1...*, op. cit.

novembre 1976 puisse voir le jour et enfin régler leur situation professionnelle. La mobilisation de l'ANPEDA, association de parents à penchant oraliste pourtant, pour leur cause constitue une véritable avancée stratégique pour ces jeunes professionnels sourds. Cette association, qui œuvre pour l'intégration des enfants sourds dans l'école ordinaire, va s'identifier à leur combat, comme à celui de leurs enfants qui, une fois adultes, se trouveront face aux mêmes difficultés si rien ne change. Permettre à ces jeunes de s'insérer professionnellement en tant que professeurs de sourds revient à ouvrir la porte de ce métier à d'autres enfants.

Ensuite, trois d'entre eux (Christian Deck sourd, Évelyne Koenig, devenue sourde et André Minguy, sourd) feront partie du groupe des neuf fondateurs de « Deux Langues pour une Éducation » (2LPE), l'importante association à l'origine du développement des classes bilingues en français et langue des signes, sur laquelle nous reviendrons.

La seconde mesure, porteuse d'effets plus directs sur la langue des signes et sa légitimation, est la circulaire parue en septembre 1977, prévoyant l'utilisation de la langue des signes dans l'enseignement des jeunes déficients auditifs et une initiation au langage gestuel des élèves professeurs des Instituts Nationaux, dans leur cursus de préparation du diplôme CAPINJS²⁷⁵. Cette circulaire de la Direction de l'Action Sociale, Ministère de la Santé, est considérée comme celle qui met fin à l'interdiction de l'utilisation des signes dans les institutions de l'éducation des sourds. Néanmoins, cette mesure ne constitue pas une avancée majeure quant à la reconnaissance à part entière de la langue des signes, du fait qu'elle affirme également que la méthode d'enseignement dans les INJS ne doit pas subir de changements fondamentaux comme le montre la circulaire retranscrite ci-dessous dans son intégralité :

« Depuis le 24 Novembre 1976, les déficients auditifs ont la possibilité de passer le CAEJDA dans des établissements privés. Le 3 octobre 1977, commencera un enseignement intitulé « Approche d'une pédagogie de la langue des signes », au cours de la préparation par les élèves-professeurs du CAPINJS.

Après une centaine d'années d'ostracisme, la langue des signes n'est plus stigmatisée comme une tare ou comme un handicap. La conséquence de cette évolution ne doit pas transformer nos Instituts en écoles ségréguatives dans lesquelles serait abandonné en partie l'enseignement de la parole, de la langue française et des matières scolaires qui permettent aux élèves de passer le CAP, le BEPC, etc., ou de poursuivre leur scolarité dans le cadre de leur coéducation avec les entendants.

²⁷⁵ Voir tableau n° 2 : Les certificats des enseignants les deux premiers tiers du XX^e siècle

Le bagage linguistique des professeurs et des éducateurs actuels dans la langue des signes est d'une réelle pauvreté que, si le dialogue s'établissait essentiellement dans cette langue, il se limiterait au maniement de quelques dizaines et au maximum, dans les meilleurs cas, de quelques centaines de signes. Ce nombre de signifiants est incompatible avec la création d'une pensée adulte.

Notre but demeure exactement le même que dans le passé : l'insertion scolaire, professionnelle et sociale dans le monde des entendants avec lesquels nos élèves doivent apprendre à communiquer.

Le bon usage des signes implique d'avoir constamment présents à l'esprit ces risques et ces impératifs. Il implique aussi de ne pas considérer l'utilisation de la langue des signes comme une solution de facilité conduisant le professeur ou l'éducateur à abaisser le niveau de ses exigences mais, au contraire, comme moyen supplémentaire permettant de clarifier, et d'accélérer la transmission des connaissances et, par conséquent, augmenter le savoir des élèves.

Cette modification des principes pédagogiques sera appliquée de telle sorte qu'elle s'harmonise avec les méthodes modernes de dépistage, de diagnostic, d'appareillage et d'éducation précoces. Elle ne doit pas inciter les parents à choisir, de préférence à la scolarité dans un INJS lorsqu'elle s'avèrerait profitable, une intégration "sauvage" en milieu entendant sans soutien spécialisé efficace »²⁷⁶

Les cours prodigués par Christiane Fournier, liés à cet arrêté, s'adressent directement aux professeurs et aux professionnels de l'INJS de Paris qui seront nombreux à y assister.

D'autres cours de langues des signes s'ouvrent dans les écoles. Selon B. Mottez²⁷⁷, jusqu'au début des années 1979 la moitié sud du pays est beaucoup plus active que le nord, où il ne se passe pas grand-chose en dehors de la région parisienne.

Parallèlement aux cours consacrés aux professionnels et aux sourds adultes, des tentatives sont engagées afin que cette langue soit utilisée auprès des jeunes élèves sourds. Faire entrer la langue des signes dans les classes est encore très difficile à la fin des années 1970, et les premières expériences sont faites auprès des jeunes sourds avec handicap associé pour lesquels la langue orale n'a aucune chance d'être assimilée.

Les cours qui s'ouvrent dans le milieu scolaire sont très minoritaires face à ce qui se passe dans le milieu associatif de la surdité. En effet, ce sont les associations qui formeront le socle de

²⁷⁶ *Coup d'Œil*, n° 6, août-septembre 1977, p. 1-2.

²⁷⁷ Bernard Mottez et Harry Markowicz, *Intégration ou droit à la différence. Les conséquences d'un choix...*, op. cit., p. 90.

l'apprentissage de la langue des signes et de sa diffusion. Néanmoins, l'entrée des signes dans les écoles touche au plus près ceux qui gèrent l'éducation des sourds et atteint le cœur du système éducatif.

Aussi, dans ces lieux de rassemblement de sourds que sont les écoles spécialisées et leurs grands internats, développer des cours sensibilise un public large de professionnels et aussi de sourds. D'autres lieux plus « traditionnels » de rassemblement de sourds vont être investis par l'enseignement de la langue des signes. Le Foyer des Sourds²⁷⁸ de Paris fait parti de ces lieux où les sourds se rencontrent (il y a un bar, des jeux, une permanence sociale). L'association ALGESTE²⁷⁹, créée récemment et soutenant le combat pour l'entrée des interprètes dans les administrations publiques, va proposer en 1977 au sein du Foyer des cours du soir.

Avant l'arrivée des deux mesures que nous venons de présenter, les signes dans les écoles étaient apparus de manière très sporadique. L'un des premiers cours de la langue des signes en France, n'est ouvert qu'en 1976 et va se dérouler à l'INJS de Paris. La première séance démarre au mois de novembre et se situe complètement en périphérie de la vie pédagogique de l'établissement. « Mi-officiel, mi-clandestin »²⁸⁰, ce cours est mené par Joachim Jouannic²⁸¹, sourd, maîtrisant parfaitement le français oral et écrit. Les séances (cours) sont hebdomadaires et ouvertes à toutes les personnes qui s'y intéressent. Il n'existe aucune instance pour faire circuler l'information, par conséquent les premiers inscrits sont des initiés à la cause. Mais très vite les participants se diversifient, les sourds arrivent nombreux comme en témoigne Bernard Mottez qui fait partie des premiers stagiaires : « On y vit, au fil de l'an, beaucoup de personnes sourdes accourues là pour les raisons les plus diverses : internes des grandes classes, anciens élèves de l'Institut, personnes sourdes de la capitale, provinciales de passage à Paris et même des sourds étrangers. »²⁸²

Ancien élève de l'Institut La Persagotière²⁸³, J. Jouannic avait déjà travaillé à l'Institut régional des jeunes sourds de Poitiers (l'IRJS)²⁸⁴ comme surveillant. La méthode qu'il enseigne est l'utilisation

²⁷⁸ 20 Rue Thérèse, 75001 Paris.

²⁷⁹ Fondée en 1977.

²⁸⁰ Bernard Mottez et Harry Markowicz, *Intégration ou droit à la différence. Les conséquences d'un choix...*, op. cit., p. 87.

²⁸¹ 1908-1999.

²⁸² Bernard Mottez et Harry Markowicz, *Intégration ou droit à la différence. Les conséquences d'un choix...*, op. cit., p. 88.

²⁸³ La Persagotière est un établissement pour sourds créé en 1856 et dirigé par les frères de Saint Gabriel. C'est une Institution majeure des écoles confessionnelles du XIX^e siècle, puis des établissements de la FISAF au XX^e siècle. La Persagotière accueille aussi les aveugles en 1891 et devient alors l'*Institution départementale des sourds-muets et jeunes aveugles de La Persagotière*. Aujourd'hui, l'Institut possédant un internat accueille uniquement des jeunes

simultanée de la parole et du signe : c'était un « français signé » et non pas la langue des signes telle qu'elle était utilisée entre les sourds. Mais pour lui, cette méthode correspondait au public qu'il visait. En effet, en ciblant les professionnels de la surdité et notamment les professeurs, J. Jouannic estimait que le « français signé » était plus précis pour le travail pédagogique mené par les enseignants auprès des jeunes sourds dans leurs classes.

Toutefois, J. Jouannic, enseignant d'avant-garde des signes, avait le mérite d'assembler autour de ceux – ci son premier public, qui tout en apprenant ses rudiments, réfléchissait sur la langue et ses usages comme l'explique encore B. Mottez : « *Certains cours, de ce fait, prenaient l'allure de véritables séances d'une Académie de la langue où, entre personnes sourdes, étaient débattus avec beaucoup de passion le droit de cité et les mérites respectifs de tel ou de tel signe.* »²⁸⁵

Apprendre les signes par une personne sourde, dans un tel cadre, est une première expérience pour les professionnels entendants et notamment pour les professeurs qui sont nombreux à reconnaître l'efficacité des signes auprès de leurs élèves.

Malgré le trouble qui régnait parmi les groupes professionnels agissant au sein des établissements spécialisés dans les années 1970, plusieurs d'entre eux participeront aux cours des signes ouverts dans l'institution où ils travaillent.

3.4.1. L'introduction de la langue des signes : vecteur de déstabilisation pour les professeurs, support de développement professionnel pour les éducateurs

Le nouveau corps des éducateurs spécialisés n'oppose pas de résistance forte à la langue des signes ; au contraire, plusieurs éducateurs vont l'adopter afin d'échanger avec les jeunes sourds de l'internat.

Le témoignage de Dominique Albinhac, éducateur à INJS de Paris en 1972, devenu professeur en 1978, montre son approche de la langue des signes selon les différents statuts qu'il a occupés :

sourds. Il est érigé en établissement public médico-social autonome, par arrêté préfectoral en date du 30 décembre 1984.

²⁸⁴ Fondée en 1856 par les frères de Saint Gabriel et possédant une grande expérience dans l'enseignement des sourds, l'institution des jeunes sourds de Poitiers se trouve maintenant gérée par une association de type loi de 1901, l'[APSA](#) Association pour la Promotion des Personnes Sourdes, Aveugles et sourdes-aveugles, qui comprend d'autres établissements pour sourds aveugles et sourds avec handicaps associés, jeunes et adultes. Devenue mixte, elle accueille aussi quelques jeunes ayant des troubles sévères du langage et de la communication. Depuis 2010, la section pour sourds avec handicaps associés est devenue le [CEESHA](#) un établissement indépendant de L'IRJS. Aujourd'hui, l'IRJS est un établissement médicosocial dépendant de l'Agence Régionale de Santé.

²⁸⁵ Bernard Mottez et Harry Markowicz, Intégration ou droit à la différence. Les conséquences d'un choix..., op. cit., p. 87.

« En tant qu'éducateur, j'avais commencé à me familiariser petit à petit avec la langue des signes, et j'arrivais à me débrouiller. Mais à l'époque où je suis devenu professeur, il était totalement interdit de faire un signe dans nos classes pratiques, sous peine d'être recalé. J'envie les jeunes collègues qui ont l'obligation d'apprendre la langue des signes pour commencer à travailler »²⁸⁶.

Le vent nouveau impulsé par le paradigme « visuel-gestuel » correspond bien à cette génération d'éducateurs tournée vers les innovations. Arrivés plus massivement dans l'Institution, après les années 1968, ils investissent leur métier « sur un mode qu'ils pensent être celui de la création continue »²⁸⁷. Leur formation les dispose alors à travailler avec des « jeunes à problèmes » (les psychotiques, les caractériels, etc.) sans avoir de connaissances spécifiques sur la surdité. Ils ne sont donc pas imprégnés par le modèle « oraliste » ambiant comme les autres professionnels spécialisés dans la surdité tels que les professeurs pour sourds.

Au sein des établissements spécialisés pour sourds, les éducateurs remplacent les surveillants mais aussi les maitres-répétiteurs qui depuis 1969 deviennent un groupe en voie d'extinction²⁸⁸. Désirant trouver leur place et marquer leur différence, ils défendent le but premier de leur métier qui est de pouvoir communiquer et non de surveiller. Ils vont se servir de la langue des signes pour résoudre les écueils de la communication avec les jeunes sourds, ce qui du même coup donne du sens à leur travail. Les éducateurs s'occupent principalement de la vie quotidienne des jeunes au sein de l'école, notamment pendant les activités de loisirs et les sorties.

Marie éducatrice spécialisée diplômée en 1980, nous a parlé de sa vision du métier lorsqu'elle a débuté sa carrière dans une grande école spécialisée avec internat pour les jeunes sourds :

« On était auprès des jeunes en dehors de la classe. Mon idée de mon métier était d'être avec les jeunes, de les valoriser, de les entourer, de les comprendre, de leur transmettre des choses qui me tenaient à cœur. Il y a beaucoup de relationnel et il y a pas d'apprentissage au point de vue scolaire. Valoriser le jeune, le mettre dans des conditions favorables pour qu'il soit amené à apprendre, c'est cela notre travail. (...) Je faisais des activités silencieuses mais pas que..., je faisais de tout. J'avais envie de leur offrir ce que les autres avaient, même si ils avaient du mal. » (Entretien avec Marie, réalisé en novembre 2006)

²⁸⁶ Annette El Mestiri, « Ils nous racontent, Entretien avec Dominique Albinhac », *Le journal de Saint-Jacques*, n° 37, 1^{er} semestre 2011, p. 25.

²⁸⁷ Francine Muel-Dreyfus, *Le métier d'éducateur : les instituteurs de 1900...*, op. cit., p. 8.

²⁸⁸ Décret n° 69-625 du juin 1969.

Le rôle des éducateurs est crucial dans la socialisation des élèves, car ils leur permettent de tisser des liens avec l'extérieur, c'est à dire de se familiariser avec les réalités auxquelles ils seront confrontés dans leur vie future.

Cette conception « nouvelle » du métier de l'éducateur n'est pas alors reconnue par les professeurs. Pour ceux qui assurent la principale et lourde tâche au sein d'un établissement scolaire qui consiste à faire accéder les jeunes sourds à un diplôme, le travail des éducateurs reste considéré comme marginal : « c'est en quelque sorte un à côté, il porte sur l'inessentiel, voire le superflu »²⁸⁹.

Positionnés en haut de la hiérarchie professionnelle des écoles pour sourds durant plusieurs décennies, les professeurs supportent donc mal les initiatives prises par ces nouveaux entrants. Ainsi, lorsque les éducateurs « interviennent dans le processus pédagogique, dans les classes, ils doivent le faire en subordonnés »²⁹⁰, de la même manière que les surveillants jadis. Convaincus de posséder une profession « molle »²⁹¹, compte tenu de leur position novatrice et adaptable à l'autre, ils se placent à l'opposé du métier d'instituteur qu'ils considèrent comme un poste « rigide »²⁹² sensé rester figé durant toute la carrière.

Mathilde, éducatrice spécialisée exerçant aujourd'hui une autre profession en lien avec la surdité, témoigne dans ce sens en racontant les raisons du choix de son métier en 1972 :

« Je choisis d'être éducatrice spécialisée. Et comme je viens d'une cité ouvrière, que je vois tous ceux qui restent au bord de la route et qui ne s'inscrivent pas dans un cursus scolaire tel qu'il est défini par l'académie, moi je me suis dit : je m'inscris en tant qu'éducatrice spécialisée. En sachant que ma mère voulait que je devienne professeur, et moi pas car je ne voulais pas être dans le formatage, dans la normalisation et que je voulais m'occuper de ceux qui n'entrent pas dans le moule. ». (Entretien avec Mathilde, réalisé en juin 2015)

Paradoxalement, le groupe professionnel des orthophonistes, inscrit et promu au sein des nouveaux centres pour l'apprentissage de la parole, va s'avérer plus ouvert à la langue des signes que celui des professeurs des sourds. Ces professionnels, de même que les éducateurs ne sont pas des professionnels formés spécifiquement à la surdité. Leur champ d'intervention s'ouvre à

²⁸⁹ Bernard Mottez et Harry Markowicz, Intégration ou droit à la différence. Les conséquences d'un choix ..., op. cit., p.62

²⁹⁰ Ibid.

²⁹¹ Francine Muel-Dreyfus, Le métier d'éducateur : les instituteurs de 1900..., op. cit., p. 8.

²⁹² Ibid.

beaucoup d'autres sujets. De plus, les premières générations d'orthophonistes²⁹³ sont en grande majorité des femmes appartenant à des milieux sociaux privilégiés qui abordent souvent leur métier comme une occupation utile et leur offrant la possibilité de continuer à s'instruire tout au long de leur exercice. Elles se sont ouvertes à de nouvelles idées et à de nouvelles expériences. Même si beaucoup d'orthophonistes vont mettre du temps à prendre en considération la langue des signes, ils restent selon Bernard Mottez²⁹⁴ les plus nombreux à s'y intéresser au départ.

Le groupe professionnel des professeurs se montre quant à lui prudent face aux signes. Au regard de leur place centrale au sein des Institutions d'éducation pour les sourds, leur adhésion à la langue des signes est observée de près par les acteurs du Mouvement. Ils vont même se retrouver au cœur des critiques : « dans ce milieu si hiérarchisé - on pourrait dire de castes - que constituent les écoles, on peut même se demander parfois si les prises de positions avancées et les initiatives de certains éducateurs ne suffisent pas à expliquer la réticence, voire l'hostilité des enseignants à l'égard des signes »²⁹⁵.

3.4.2. Les professeurs des écoles spécialisées : la branche fragile d'un corps en mouvement

La prudence des professeurs des établissements pour sourds face aux signes fait écho à leur statut fragile durant les années 1970. Devenus cibles des associations de parents telles que l'ANPEDA qui, depuis la fin des années 1960, leur reproche leur incapacité à instruire convenablement les jeunes sourds au point de souhaiter la fin des établissements spécialisés, ils se sentent mal aimé par l'Éducation Nationale et abandonnés par leur ministère de tutelle.

A la fin des années 1970, le Ministère de la Santé n'a toujours pas réussi à créer un diplôme commun pour enseigner dans tout établissement spécialisé, qu'il soit public ou privé. Ce n'est qu'en 1986 que ce diplôme voit le jour avec un décret qui va substituer au CAPINJS et au CAEJDA le Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement des Jeunes Sourds (CAPEJS). Le CAPEJS élève le niveau de base du recrutement à la Licence, et s'obtient après une formation de deux ans. Le CAPEJS est un diplôme d'État et ne relève pas d'un concours. Les titulaires peuvent exercer dans les établissements affiliés à la FISAF, demander un détachement pour exercer dans d'autres

²⁹³ Virginie de Luca et Raphaëlle Vilboux, « Les pionnières : récits de trajectoires dans les années 1950-1960 », in Tain Laurence (dir.), *Le métier d'orthophoniste : langage, genre, profession...*, op. cit., p. 90.

²⁹⁴ Bernard Mottez et Harry Markowicz, *Intégration ou droit à la différence. Les conséquences d'un choix...*, op. cit.

²⁹⁵ Ibid., p. 61.

établissements départementaux ou se présenter aux commissions de sélection d'entrée dans les INJS. Toutefois, nous verrons que le projet de création de ce diplôme comportait également le projet d'un diplôme unique pour tous les enseignants pour sourds et surtout le transfert des professeurs du Ministère de la Santé vers le Ministère de l'Éducation Nationale, ce qui n'est toujours pas réalisé.

En attendant le CAPEJS, les professeurs peuvent exercer uniquement dans les établissements où leur diplôme est reconnu et souffrent d'une mobilité réduite de leur carrière à la différence de leurs collègues de l'Éducation Nationale qui peuvent avoir des carrières beaucoup plus fluides. Les grands pôles des établissements spécialisés qu'ils soient publics ou privés continuent à délivrer des diplômes (certifications) distincts pour leurs professeurs. Pour ne rappeler que deux exemples : à la fin des années 1970, les professeurs qui enseignaient dans les INJS possédaient le Certificat d'Aptitude Professionnelle des INJS (CAPINJS) mis en place en 1969, et ceux des établissements privés de la FISAF, le Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des Jeunes Déficiants Auditifs (CAEJDA), mis en place en 1974, et qui avait succédé au Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des jeunes Sourds (CAEJS) existant depuis 1946. La FISAF passera un contrat avec le centre de formation du Ministère en charge des Affaires Sociales qui s'occupera de la formation de son personnel, moyennant toujours le retour sur poste après certification dans un des établissements qu'elle gère.

Cette décennie ravive ainsi le désamour entre les professeurs des deux Ministères en les positionnant en concurrence dans la prise en charge de la surdité. Les professeurs de l'Éducation Nationale pouvaient accueillir des enfants sourds légers et moyens dans des classes, à partir de 1963, en se spécialisant en un an (36 semaines) au Centre de formation de Suresnes, et acquérir le Certificat d'Aptitude pour l'Enfance Inadaptée (CAEI) dont l'option A était celle retenue pour enseigner à un public d'enfants déficients auditifs²⁹⁶. Le Ministère de la Santé conforte leur statut au sein des établissements qu'elle administre avec le décret n° 74-465 du 15 mai 1974 qui modifie l'annexe XXIX quater du décret du 9 mars 1956 fixant les conditions techniques d'agrément des établissements privé de cure et de prévention pour les soins aux assurés sociaux. Cette modification, cantonne les Instituteurs titulaires du CAEI-HA dans l'enseignement des malentendants.

²⁹⁶ Le CAEI deviendra le CAAPSAIS, Certificat d'Aptitude aux Actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaire en 1987 et le CAAPSAIS deviendra à son tour le CAPA-SH en 2005, en même temps que sera ouverte la première possibilité de spécialisation pour les enseignants du 2nd degré, le 2CA-SH.

Ces aménagements arrivent alors que les professeurs des établissements pour sourds dépendant du Ministère de la Santé attendent depuis plusieurs années la réalisation d'un projet qui consiste à changer de tutelle par leur passation définitive au sein du ministère de l'Éducation Nationale. La difficulté de la réalisation du projet va non seulement décevoir les professeurs du champ mais mettre en péril leurs pratiques pédagogiques en risquant de « laisser sombrer l'enseignement spécialisé »²⁹⁷.

Depuis 1969, le projet de changement de tutelle est conjoint à la création d'un diplôme commun pour tous les instituteurs de sourds. Selon Jean-Pierre Bouillon²⁹⁸, ce n'est qu'en 1972 que l'uniformisation des diplômes des enseignants de l'Éducation Nationale et de ceux de la Santé est envisagée sérieusement. L'arrivée de la loi du 30 juin 1975 qui prescrit, entre autres, la prise en charge par l'État des dépenses d'enseignement spécialisé, permet de poursuivre le projet du diplôme unique dans de bonnes conditions. En 1979, le diplôme souhaité est rédigé sous le nom de Diplôme d'État de Professeur chargé de l'Éducation et de la Rééducation des Déficients Auditifs qui ne peuvent acquérir le langage sans l'utilisation de techniques spécialisées ou DEPERDA. Selon J-P. Bouillon, ce diplôme d'État n'est autre que le futur CAPEJS, qui le remplacera en lui donnant son nom en 1983. La formation prévue pour le CAPEJS est complètement adaptée à la formation des professeurs du Ministère de la Santé. Par conséquent, il est prévu que les instituteurs de l'Éducation Nationale qui possèdent le CAEI-HA et les orthophonistes y accèdent éventuellement par un complément de formation. Alors que, l'avancement sur le diplôme unique est presque abouti, le transfert des professeurs relevant de la Santé vers l'Éducation Nationale s'avère impossible, malgré l'article 5 de la loi du 30 juin 1975 qui va dans ce sens.

L'échec de cette entreprise va avoir des répercussions sur l'éducation spécialisée et les professeurs qui agissent en son sein. « Depuis plus de dix ans, une sorte d'épée de Damoclès était suspendue au-dessus des écoles de sourds »²⁹⁹ car l'attente du diplôme unique et surtout l'espoir du transfert/changement des tutelles avait bloqué les « adaptations pédagogiques indispensables »³⁰⁰ des professeurs des établissements de la Santé. Face à une telle situation risquant de « laisser sombrer l'enseignement »³⁰¹, le Ministère de la Santé et lui seul va signer le

²⁹⁷ Jean-Pierre Bouillon (dir.), *La surdité chez l'enfant en France*, Paris, CTNERHI, Janvier 1990, p. 23.

²⁹⁸ Ibid.

²⁹⁹ Ibid.

³⁰⁰ Ibid.

³⁰¹ Ibid.

27 octobre 1986 le décret du CAPEJS qui, à défaut d'être un diplôme unique pour tous ceux qui assurent l'enseignement des sourds, sera le seul diplôme délivré par le Ministère de la Santé. Il met fin au projet d'unification, en laissant un corps professionnel divisé entre deux Ministères et qui, avec les lois poussant à l'intégration scolaire, va devoir travailler souvent conjointement / à l'unisson dans les mêmes institutions.

3.4.3. Les enseignants divisés : entre taire les difficultés pour sauver la face et risquer l'isolement en autorisant les signes ?

Le rapport avec la langue des signes qu'entretiennent les professeurs est différent de celui des chefs d'atelier.

Lors de leur formation, on a appris aux professeurs pour sourds que le geste nuisait à l'apprentissage du français oral et écrit, alors que les chefs d'ateliers n'avaient pas eu cette formation spécifique. Comme les éducateurs, les chefs d'ateliers tolèrent les signes et parfois les utilisent afin de se faire comprendre par leurs élèves. Cet usage des signes au sein des ateliers est présent depuis toujours dans les écoles pour les sourds malgré l'Interdit officiel. Il s'agit d'un état de fait qui passe aussi, parfois, par la présence au sein des ateliers d'un adulte sourd formé au métier qui seconde le chef d'atelier ou qui est parfois lui-même chef d'atelier.

En l'absence d'un comportement collectif pro-signes, les pratiques des professeurs au sein des établissements pour sourds montrent que plusieurs d'entre eux vont oser avoir une attitude ouverte à la langue des signes.

Les quelques professeurs qui *bougent*, ce sont ceux qui questionnent leurs pratiques et les résultats médiocres qu'ils obtiennent avec les élèves. Cette ouverture trouve ses origines bien avant l'apparition de la circulaire de septembre 1977 qui lève son interdiction dans les écoles spécialisées. En effet, certains professeurs ont fait un usage clandestin des signes dans leur salle de classe sous deux formes : soit ils font appel à des élèves sourds qui maîtrisent bien la lecture sur les lèvres et peuvent comprendre suffisamment le professeur pour traduire en signes auprès du reste de la classe, soit ils invitent des « adultes sourds »³⁰² signeurs présents dans l'institution pour reprendre auprès des élèves ce qui n'a pas été compris dans les explications du professeur.

³⁰² Appellation à l'époque des intervenants sourds dans la classe ou dans l'établissement en question, qui possèdent au sein de l'établissement un statut précaire parfois d'éducateur non diplômé ou de chef d'atelier et parfois même ont un poste d'agent administratif ou d'entretien.

Faire appel aux signes dans la classe est une démarche interdite et cachée à la fois face à la hiérarchie de l'Institution, mais aussi face aux collègues ; elle se pratique avec la porte fermée. Au départ, il ne s'agit pas pour tous les professeurs qui y ont recours d'une démarche partisane pro-signes mais d'une solution face aux énormes difficultés de transmission auxquelles ils se trouvent confrontés. Voici comment témoigne cette enseignante engagée à l'INJS en 1973.

« J'ai eu à chaque fois un élève sourd en classe qui était tellement dans la langue que dès que je commençais à expliquer il avait l'idée et prenait le relais auprès des élèves et me servait d'interprète. Longtemps j'ai cru qu'il était extraordinaire et qu'il faisait une lecture sur les lèvres de manière formidable mais plus tard j'ai appris que ces élèves traducteurs étaient des enfants de parents sourds, donc ils avaient déjà une langue, donc pour eux ce que je disais avait du sens. Il savait comment exposer un sujet, comment construire la conclusion, comment on raisonne, il savait à quoi servait une langue, alors qu'aux autres je devais leurs expliquer que quand on pose une question il faut répondre. Ils n'avaient pas l'idée... » (Entretien avec Katherine, réalisé en mars 2007)

Néanmoins, reconnaître même d'une manière dissimulée, la difficulté de leur pratique fait de ces professeurs des personnalités à part qui vont par la suite mobiliser la langue des signes de manière décomplexée, encouragés par le mouvement du Réveil Sourd.

Le profil des professeurs faisant appel à cette pratique à l'INJS de Paris n'est pas simple à saisir. Dans les témoignages que nous avons pu recueillir, certains sont marqués par leur entrée dans l'Institution au début des années 1970. Ces jeunes professeurs sont titulaires du Certificat d'Aptitude Professionnelle des INJS (CAPINJS) mis en place par décret n 69-625 en de juin 1969 qui marque un changement notable avec le précédent régis par le décret n 65-292 du 12 avril 1965. Le décret de 1969 modifie les modalités de recrutement des élèves-professeurs des INJS en rendant possible pour la première fois le recrutement d'enseignants n'ayant pas été répétiteurs auparavant, autrement dit sur des compétences et une certification plutôt que sur une sorte de choix mutuel. C'est donc la première fois que les professeurs engagés ne sont pas obligatoirement passés par un des quatre INJS, arrivant sans aucune familiarité avec leurs méthodes. Ainsi, ils entrent dans les Instituts avec un regard neuf qui leur permet une remise en question des pratiques plus aisée que les anciens.

Avouer la présence d'obstacles pénalisant la transmission du savoir pour le professeur des établissements prenant en charge l'éducation des sourds au début des années 1970 reste rare et insolite. Malgré la présence d'une équipe plus diverse dans la prise en charge de l'éducation des sourds, le professeur est encore le seul membre au sein de cette communauté scolaire à assurer

les apprentissages et la démutisation. Par conséquent, avouer des difficultés dans sa pratique c'est reconnaître son incapacité à assumer son rôle de pédagogue. S'exprimer ouvertement auprès de ses collègues, c'est aussi fragiliser sa position au sein de l'institution. Les jeunes professeurs qui débutent, surpris de « la loi du silence » installée dans les écoles, essaient plutôt de faire « avec » comme le montre le témoignage de Katherine :

*« Non, on ne parlait pas de nos difficultés, moi je m'imaginai toute seule et les autres aussi alors bon (rire). En plus, on se dit qu'on est jeune, qu'on ne sait pas faire, et voilà. »
(Entretien avec Katherine, réalisé en mars 2007)*

Néanmoins, des professeurs recrutés dans les années 1950 se montrent aussi ouverts aux signes et, pour ceux-là comme pour les plus jeunes, la raison de leur « ouverture » va aller de pair avec une prise de conscience des difficultés dans leur pratique. Selon Gisèle Cuginaud-Lillo³⁰³, ce déclic avait lieu en général lorsque les professeurs enseignaient auprès des jeunes sourds du cycle technique, car les difficultés étaient tellement plus prégnantes qu'il était impossible de les nier. L'inefficacité de la méthode d'enseignement préconisée se manifeste au bout de plusieurs années, dès lors que les élèves piétinent dans leur scolarité, comme le montrent les deux témoignages suivants. Le premier concerne le début des années 1970 et le deuxième la fin des années 1960.

« Le mot d'ordre était l'articulation. On commençait à parler de l'éducation auditive et un peu de la méthode verbo-tonale qui associait le geste à l'expression orale, mais enfin c'était assez vague tout ça. On n'était pas capable à l'époque de formuler ce qui était si difficile. On avait bien conscience que le problème était dans l'apprentissage de la langue mais on continuait à dire il faut montrer, nommer et faire inlassablement répéter, répéter. Les sourds arrivaient avec beaucoup d'effort à se faire un vocabulaire restreint de quelques mots : madame, table. Ils faisaient des exercices de français dont ils étaient incapables de lire et de saisir le sens, sauf lorsque il y avait des textes fabriqués pour eux, adaptés avec des mots qu'ils connaissaient, des structures très simplistes. » (Entretien avec Katherine, réalisé en mars 2007)

« Les élèves arrivaient à dire une phrase correcte au point de vue de la syntaxe mais ils ne savaient pas ce qu'elle voulait dire. Pour les examens, ils arrivaient à reproduire par cœur des phrases ou des bouts de texte et faisaient du simple recopiage. » (Entretien avec Maja, réalisé en avril 2007)

³⁰³ Gisèle Cuginaud-Lillo, « Plaidoyer pour la réhabilitation du langage gestuel dans l'enseignement », *Revue générale de l'enseignement des déficients auditifs...*, op. cit.

Le malaise qui règne parmi les professeurs est engendré par une posture de l'institution qui n'encourage pas l'évolution, mais exerce et produit une forme de violence sur un corps enseignant embarrassé. La méthode orale étant la seule promue par l'institution, les enseignants doivent « faire avec ». Ceux qui cherchent à se former pour vaincre ou réduire les difficultés en classe doivent financer eux-mêmes leurs formations et les suivre en dehors des heures d'enseignement.

Dans un premier temps, les professeurs se tournent vers des formations en pédagogie ou en orthophonie en accord avec la politique oraliste de l'Institution, mais ces formations montrent assez vite leurs limites dans la pratique qui est la leur, c'est-à-dire intervenir auprès de jeunes sourds souvent porteurs de surdités profondes pour lesquels l'orthophonie ne produit pas généralement de résultats satisfaisants. Katherine nous parle à nouveau de son expérience sur ce plan :

« Très vite j'ai été obligé de chercher d'autres formations, donc je suis allée faire des études d'orthophoniste. Je suis arrivée à INJS de Paris en 73 et en 76 j'ai eu mon diplôme. Après avoir passé ces 3 ans d'orthophonie je me suis aperçue que ce que j'avais appris ne répondait pas tellement aux besoins de nos élèves. Je me suis dirigée alors vers la pédagogie. Je me suis dit il y a un problème dans la manière dont on enseigne, les sourds doivent sûrement avoir des choses à dire. Si on ne fait rien ensemble avec eux et nous les profs que répéter ça ne va pas. La formation je l'ai payée toute seule pendant mon temps libre, la formation continue n'existait pas à l'époque c'est simple. » (Entretien avec Katherine, réalisé en mars 2007)

L'impasse dans laquelle se trouvent ces professeurs va les mener à dépasser les préjugés transmis de promotion en promotion tel que : « la mimique prête à confusion par sa nature même, elle est source d'erreur puisqu'elle n'est pas une langue, tout juste un langage... »³⁰⁴. Ainsi, ils vont mobiliser les jeunes élèves sourds locuteurs de la langue des signes de leur propre classe pour leur venir en aide. Alors que Katherine demande aux jeunes sourds de sa classe de lui apprendre les signes, Gisèle Cuginaud-Lillo, elle, va profiter de deux adultes sourds présents à l'INJS pour les faire intervenir dans la sienne. Ces deux adultes sourds sont Christian Deck et son collègue Jean-Jacques Bourgeois. Embauchés à l'INJS de Paris en tant que surveillants auxiliaires. Ils y font un « travail d'éducateurs d'internat et celui d'enseignants intervenant en classe à la place du

³⁰⁴ *Ibid.*, p. 97-98.

professeur qui, lui était en travail de rééducation de la parole »³⁰⁵. Ils vont se battre quelques années plus tard pour être titularisés comme professeurs, comme nous l'avons vu plus haut.

« Les débuts ont été pour moi très difficiles, à la fin je voulais démissionner. Ce travail me remettait complètement en question....J'avais des élèves qui avaient presque mon âge et j'étais incapable de communiquer, je me souviens, des filles sourdes 2 ans plus jeunes que moi et on était des étrangères l'une pour l'autre. J'avais 21 ans à l'époque, je parlais et elles rien, rien du tout. Donc je me vois aller vers une de ces jeunes filles qui était un peu plus communicante que les autres et lui ai dit, écoute apprend-moi ta langue parce que je ne peux pas rester comme ça, faire semblant, je n'en peux plus. Alors en dehors des cours elle m'apprenait des signes, mais en cachette évidemment. » (Entretien avec Katherine, réalisé en mars 2007)

« Mes élèves de la classe de CAP avaient pour éducateurs, deux déficients auditifs, bacheliers, anciens élèves du Cours Morvan qui, depuis leur arrivée à Saint-Jacques, apprenaient les gestes des élèves pour comprendre mieux ce qui se passait à l'internat. Nous avons sympathisé et je leur ai demandé de venir en classe pour traduire les leçons de législation et de prévention des accidents que je faisais aux élèves et qui ne « passaient pas » (...) Ils me traduisaient également les questions des élèves, c'était un premier pas vers une mutuelle compréhension. »³⁰⁶

Et voici comment une de nos enquêtées décrit l'intégration de ces adultes sourds dans la classe et l'engagement que cela demandait de la part des professeurs à défendre cette pratique au début des années 1970.

« Moi j'étais au début de la création de l'Académie, on a commencé les cours en LS et on a signé la pétition pour que les sourds puissent enseigner. J'avais 2 collègues sourds qui sont prof à l'école bilingue à St Laurent et qui ont été admis pour être profs. Ils ne faisaient pas de la démutisation mais assuraient les matières en LS ce qui est plutôt normal maintenant, c'est leur place. Moi j'étais une des premières à avoir un collègue sourd qui travaillait en classe avec moi (c'était le mari de Chantal Liennel une actrice qui est à IVT) et une autre collègue à moi à St Jacques Gisèle Lillo, vous pouvez trouver des écrits à elle, qui a aussi réussi à intégrer dans sa classe des adultes sourds ce qui était impensable en 1973. » (Entretien avec Maja, réalisé en avril 2007)

Cette pratique initiée par certains professeurs va faire de plus en plus écho au sein de l'Institution. Les professeurs qui l'appliquent se montrent optimistes et prêts à partager leur classe avec des

³⁰⁵ André Minguy, *Le Réveil Sourd en France...*, op. cit., p. 100.

³⁰⁶ Gisèle Cuginaud-Lillo, « Plaidoyer pour la réhabilitation du langage gestuel dans l'enseignement », *Revue générale de l'enseignement des déficients auditifs...*, op. cit., p. 98.

sourds dont ils reconnaissent les apports dans l'enseignement des jeunes. Il y a donc une forme de reconnaissance de cette pratique qui se développe *intramuros* ; Christian Deck va la mobiliser auprès du Ministère de la Santé lors de son combat pour l'accès à la formation de professeurs des adultes sourds. Ainsi, certains professeurs de l'INJS de Paris, mais aussi des professeurs de l'INJS de Cognin près de Chambéry, vont rédiger en 1974 un document qui revendique le rôle des gestes et des professionnels sourds au sein des écoles.

La lettre intégrale alors rédigée³⁰⁷ :

« Les raisons qui militent en faveur de l'accession des jeunes adultes sourds diplômés et motivés aux carrières de l'enseignement spécialisé sont nombreuses. Elles viennent de faire l'objet d'une réunion entre un bon nombre d'enseignants de l'Institut de Paris, convaincus de l'importance de cette insertion puisqu'ils ont vécu et apprécié la collaboration de leurs jeunes amis. Ces raisons ne tiennent donc en aucune façon d'une quelconque « argumentation » et leur énoncé ne saurait revêtir le moindre caractère d'exhaustivité. Elles sont d'ordre psychologique, social et purement pédagogique.

- La présence des adultes sourds au sein du corps enseignant permettrait, chez les élèves, la prise de conscience d'une réussite sociale possible, la création d'une image de référence par exemple de ceux d'entre eux qui, malgré leur handicap, ont tenu à assumer la charge de leur vocation. Ainsi lutterait-on efficacement contre la tendance à l'inertie des jeunes sourds qui, par découragement, finissent souvent par se réfugier derrière leur infirmité. Un enseignant sourd les réconcilierait avec l'apprentissage et l'emploi de la parole puisqu'ils le verraient utiliser avec aisance et profit ce mode de communication avec ses collègues entendants.

- Les jeunes adultes sourds auraient à jouer un rôle très important de liaison dans l'établissement entre les deux communautés qui inclinent à se couper l'une de l'autre par incompréhension, partielle peut-être mais profonde. Qui peut d'ailleurs mieux comprendre un jeune déficient auditif qu'un de ses aînés ? Cette compréhension, même pour les professeurs, comporte des limites. Nos futurs enseignants sourds auront donc une fonction complémentaire à exercer, en équipe si l'on veut, avec leurs collègues entendants. On n'insistera jamais assez sur la nécessité de « désépaisser » le mur qui sépare encore fortement les sourds des entendants. Nous ne faisons ici que proposer un moyen qui nous paraît particulièrement efficace.

- Les sourds diplômés possèdent les connaissances nécessaires et la possibilité de les transmettre (langage parlé, écrit, gestuel et dactylogique). Ils l'ont souvent prouvé dans l'aide qu'ils ont apportée aux professeurs ayant sollicité leurs services. L'enseignement de notions complexes (histoire, géographie, sciences, législation, etc.) requiert souvent des explications complémentaires, mimées voire gestuelles et dactylogiques pour l'appellation des noms propres où présentant quelque ambiguïté. Là, rien ne distingue l'enseignant sourd du maître entendant. Le sourd adulte connaît parfaitement les difficultés, propres à son état, qu'il a dû en toutes circonstances, surmonter. Il est le plus à même d'y préparer son jeune frère et de l'aider à s'ouvrir au mieux à la complexité du monde actuel. »

Les appels des adultes sourds au sein de la classe vont être de plus en plus fréquents à la fin des années 1970 et au début des années 1980 et l'institution reconnaît d'une certaine façon leur rôle

³⁰⁷ André Minguy, *Le Réveil Sourd en France...*, op. cit., p. 101-102.

en les payant, même si leur statut est précaire et que le seul responsable de la classe reste le professeur entendant. Le témoignage ci-dessous montre comment les professeurs ont permis de légitimer l'intervention des adultes sourds dans la classe :

« Durant cette période, j'ai intégré dans ma classe un adulte sourd qui m'aidait et enseignait avec moi. Très bonne expérience pour les élèves dont la plus part n'avaient jamais vu un adulte sourd, et encore moins considéré digne d'enseigner. Pour eux les sourds existaient jusqu'à 18 ans ensuite ils disparaissaient donc ils devenaient entendants. Là c'était un vieux monsieur content de leurs transmettre ce qu'il savait. Tout ça ce n'était pas très bien défini, pour moi l'objectif était que les élèves puissent communiquer avec nous. Jusqu'alors lorsque il y avait communication avec un entendant c'était affectif. Là ce monsieur issu de cette école, un des meilleurs élèves de sa génération qui avait lu toute sa vie était un modèle pour ces élèves qui ne lisaient pas et qui n'approchaient pas cette culture qui selon eux appartenait aux entendants. Il intervenait beaucoup dans une matière Économie Familiale et Sociale qui se prêtait bien à parler d'expérience (comment gérer son budget, remplir les papiers de la sécu, calculer sa fiche de paye, ses jours de congé, les droits au travail). Cet homme qui était au chômage savait tout ça et en plus était un témoin vivant pour nos élèves. Il était beaucoup plus âgé que moi et je le voyais beaucoup à St Jacques. Il était au chômage donc il venait bavarder avec nous et s'intéressait beaucoup aux jeunes. Ça c'est fait comme ça, au début il était payé comme orthophoniste, l'ironie du sort... » (Entretien avec Katherine, réalisé en mars 2007)

Lorsque les cours de la langue des signes arrivent dans les écoles, et notamment à l'INJS de Paris, il y a donc déjà une partie des professeurs qui sont tout prêts à les suivre. Il ressort des entretiens que ces professeurs ne constituent sans doute pas la majorité de leur corps professionnel, mais que ce sont bien les mêmes qui avaient déjà montré des signes d'ouverture. Pour cette professeur, il s'agit bien de deux « chapelles » qui ont des positions différentes sur la langue des signes :

« Ici à l'INJS il y a eu deux clans, ceux qui pensaient que c'était aux sourds de s'adapter aux entendants puisque c'est la majorité et les autres... C'était vraiment ça quoi, des bagarres idéologiques houlà! Les uns disaient que ce n'est pas humain, on ne peut pas obliger ces gens à apprendre une langue qu'ils ne comprennent pas, donc il faut une langue qui a du sens pour eux comme la LS. C'est à nous, professeurs de s'adapter, l'apprendre et l'enseigner. En effet, on était que 4 ou 5 je crois à vouloir absolument ça. Il faut savoir qu'on avait été formé pour transmettre la langue orale et écrite et on nous avait suffisamment dit que la langue des signes ne permettrait pas à nos élèves d'écrire et de parler. Mais très vite c'est devenu une évidence pour moi, si on n'avait pas de langue commune rien ne se transmettrait. Donc je me suis dit, je vais apprendre la langue des signes et ensuite je pourrais leur parler». (Entretien avec Katherine, réalisé en mars 2007)

La fin des années 1970, marquée par l'émergence de la langue des signes au sein des écoles pour sourds, change de coloration du fait de l'apparition de nouvelles associations dans le monde de la surdité qui constituent autant de moyens de luttés et de mobilisation pour porter les idées du Réveil Sourd : promouvoir la langue des signes et la culture sourde. L'engagement des professionnels entendants qui encadrent les sourds au sein des institutions prend ainsi des formes diverses. Nous venons de voir que suivre ou pas des cours de langue des signes, dans le contexte de la fin des années 1970, atteste pour ces derniers d'un engagement et d'une adhésion à la cause, ou au contraire d'une mise à l'écart. L'étude de leur investissement auprès des associations qui portent la cause sourde constitue une autre forme de leur engagement, celle-là plus visible.

3.5. La marginalisation des « professionnels entendants militants » : l'association 2LPE

La langue des signes peine à entrer dans les établissements spécialisés de l'éducation des sourds. C'est grâce et au sein des associations nouvellement constituées avec le mouvement du Réveil Sourd, tel que l'IVT, l'ALSF³⁰⁸ (L'Académie de la Langue des Signes) et 2LPE qu'elle va se développer et trouver une place prépondérante. Ces associations deviennent ainsi des socles pour le mouvement Sourd.

Parmi les professionnels de la surdité dont nous avons longuement parlé (les professeurs, les éducateurs et les orthophonistes) qui agissent dans les établissements spécialisés et dans le

³⁰⁸ L'ALSF fait partie avec IVT et 2LPE des associations qui ont surgi au cours des années charnières 1975-1980 et qui ont fortement marqué le paysage sourd français. En 1976, la venue de Bill Moody, comédien américain et interprète de la langue des signes américaine et la rencontre d'Alfredo Corrado, artiste sourd américain avec Jean Grémion scénariste entendant, donnent naissance à l'association IVT. Guy Bouchauveau, le futur cofondateur de l'ALSF assiste aux réunions d'IVT et aux premiers cours de Langue des Signes. En juillet 1978, il participe au voyage d'étude à l'université de Gallaudet à Washington. Il rencontre des américains spécialistes de la Langue des Signes, comme Gil Eastman et William C. Stokoe, qui lui permettent de prendre conscience de la langue des signes française. Ces deux événements l'incitent à réfléchir pour créer en France des cours de Langue des Signes. En octobre 1979 débutent des réunions d'échanges sur ce qu'il y a à faire. Guy Bouchauveau organise avec M. Mit, professeur d'électronique à l'INJS, les premiers cours à l'Institut National de la rue de Saint Jacques. Lors de ces cours et des réunions participent des universitaires (Bernard Mottez, Harry Markowicz et Christian Cuxac), des professeurs de l'INJS et quelques parents. Le 20 juin 1979, l'ALSF est officiellement constituée et Christian Bourgeois est nommé président. L'action pédagogique fébrile à ses débuts, s'affine et le nombre de stagiaires augmente, en même temps que le nombre de formateurs. Bénévoles au début, ces derniers deviennent salariés d'abord à temps partiel, puis finalement à plein temps. L'ALSF organise de nombreuses conférences qui contribuent à forger une « identité sourde » de référence. Elles sont très suivies par les sourds, que ce soit à Paris ou en province. L'association est à l'origine du premier congrès de professeurs de LSF, réunis à Dourdan en 1980. Presque tous les sourds français, belges et suisses ayant une expérience de l'enseignement de la LSF s'y rencontrèrent et dialoguèrent sur leurs méthodes pédagogiques. Ils feront ainsi avancer la question de la formation et de l'enseignement de la LSF. L'ALFS continue à occuper aujourd'hui une place importante dans le champ de la surdité en œuvrant au développement de la LSF. Depuis, elle a continué son développement et, après avoir été hébergé quelques années dans les locaux de l'INJS, se trouve aujourd'hui au 3 rue Léon Giraud, dans le 19^{ème} à Paris.

champ de l'éducation, ceux qui contestent individuellement la méthode orale *pure* souhaitent s'engager au sein de ces associations, afin de lutter avec et à côté des sourds pour leur « cause ».

Néanmoins, ces professionnels entendants désireux de s'engager vont se trouver confrontés à la méfiance des associations du milieu sourd. Ils subissent soit un rejet immédiat, comme dans le cas de l'Union Nationale pour l'Insertion Sociale des Déficiants Auditifs (UNISDA)³⁰⁹ qui, malgré le but annoncé d'intégrer toute les personnes concernées par la surdité, va tenir à distance les professionnels entendants : « toutes leurs organisations, associations ou syndicats, avaient délibérément été exclus de cette Union »³¹⁰ ; soit une mise à l'écart après plusieurs années de collaborations, comme celle qu'a connue l'association 2LPE.

L'association 2LPE prend ses racines lors du stage d'été à l'Université de Gallaudet (Washington) organisé par B. Mottez et H. Markowicz en juillet 1978. Créée le 17 novembre 1979, l'association est déclarée au journal Officiel en février 1980. À la différence des autres associations créées à la même période, 2LPE va entreprendre un travail régional³¹¹ afin que son action couvre l'ensemble de la France.

Les objectifs de l'association lors de sa création sont les suivants :

- 1- Auprès des pouvoirs publics - La reconnaissance de la LS comme langue minoritaire. (Ce qui se produirait sur le terrain par la création de classes bilingues LS-français) ;
- 2- L'accès des sourds à la vie sociale. (Qui se traduirait par une reconnaissance du métier d'interprète et l'équivalence de leur statut à celui des interprètes en langues étrangères) ;
- 3- La promotion de la culture sourde. Convaincre à l'extérieur (professionnels entendants de la surdité et parents) et au sein du milieu sourd (sourds eux même) qu'ils possèdent une vraie langue et une culture propre).

2LPE, est une association très importante car elle va aller plus loin que les autres associations nouvelles du milieu sourd. Créée par des professionnels de la surdité, sourds et entendants, elle sera porteuse de revendications politiques tout en proposant une alternative pratique au système

³⁰⁹ L'UNISDA s'est constituée officiellement en 1974. En effet, l'organisation du Congrès de la FMS de 1971 avait nécessité d'unifier les intervenants du champ de la surdité. Un tel organisme est un rassemblement d'associations de « déficients auditifs » qui n'existe nulle part ailleurs, et qui perdure encore, même si certaines associations s'en sont détachées. À ce jour, l'UNISDA reste un interlocuteur important des politiques publiques sur les questions qui concernent l'ensemble de la population sourde.

³¹⁰ Bernard Mottez, « La surdité dans les sociétés française et américaine », in Bernard Mottez, *Les sourds existent-ils ?*, Textes réunis et présentés par Andrea Benvenuto..., *op. cit.*, p. 361-366, p. 362.

³¹¹ Six délégations régionales sont créées : la région Ouest, la région Paris centre, la région Est, la région Sud-Ouest, la région Sud et la région Sud-Est. Chaque région est libre d'organiser ses actions mais doit informer de toute décision le bureau national et le Président.

éducatif existant. Sa composition (des professionnels sourds et entendants de la surdité) permettra à 2LPE de mener de front et avec succès ses objectifs. Elle est la première association qui propose des classes d'enseignement en LS en parallèle au système éducatif mis en place par l'État.

La composition de l'association au départ montre que, sur les 9 participants de la réunion³¹² qui annonce sa création, tous sont des professionnels du monde de la surdité. Les entendants sont légèrement majoritaires ; 5 sont des professionnels entendants et 4 des professionnels sourds. Or, dans l'étude monographique de l'association réalisée par Nehara Feldman³¹³, il ressortait que les professionnels entendants avaient finalement été évincés au même titre que les sourds fondateurs, tous en mesure d'oraliser parfaitement, pour laisser la place aux sourds signeurs valorisant ainsi la seule langue des signes.

Nous ne rentrerons pas dans les détails de la désintégration (non officielle) ou de la mise en sommeil de cette association dix ans plus tard, mais nous contenterons d'exposer les raisons de l'éloignement des professionnels entendants de son sein³¹⁴. Si nous reprenons les nominations des catégories des professionnels entendants telles que nous les avons déjà définies dans les chapitres précédents, ce sont des professionnels qui s'occupent d'enfants sourds au quotidien (professeurs, éducateurs, orthophonistes), adhérents et membres de 2LPE qui seront alors mis à l'écart. Ils n'étaient pas les seuls entendants à agir pour 2LPE, car (sans tenir compte de ceux qui s'intéressent à la surdité à titre « existentiel » et pas à titre professionnel, comme les parents de sourds) la catégorie des Universitaires, nous le verrons, participe grandement au bouillonnement de l'association 2LPE. Mais la définition même de leurs fonctions fait que, n'étant concernés par aucune mise à distance, ils ne s'impliquent pas de la même façon au sein de l'association (n'occupent pas la même place, ni le même rôle) que les professionnels dont la fonction est d'encadrer des enfants sourds. Discuter séparément ces deux catégories permet, d'une part, de ne pas faire l'impasse sur le rôle des Universitaires dans 2LPE et, d'autre part, de mettre en

³¹² Christian Deck (sourd enseignant), Evelyne Koenig (devenue sourde, élève professeur), André Minguy (sourd, enseignant), Cécile Minguy (sourde, enseignante), Danielle Bouvet (entendante, orthophoniste), Geneviève Decondé (entendante, enseignante), Cécile Guyomarc'h (entendante, orthophoniste), Bernadette Dutailly (entendante, enseignante), Michel Lamothe (entendant, éducateur).

³¹³ Nehara Feldman, *La position des professionnels entendants dans l'association 2LPE*, mémoire de maîtrise dirigé par Michel Samuel, Université Paris VIII, 2001.

³¹⁴ Pour saisir tous les enjeux de l'association 2LPE, cf. Élise Leroy, *Didactique de la Langue des Signes Française, langue 1...*, op. cit.

lumière deux types d'engagement distincts et complémentaires dans un cadre plus restreint cette fois-ci, celui d'une association.

3.5.1. Une stratégie de politisation et de soutien engagée par des universitaires

Le rôle des universitaires dans l'association 2LPE est considérable dans les premières années de l'association. Les premières actions de l'association sont inspirées par l'expérience américaine et notamment les stages au *Gallaudet College*. L'association souhaite prendre la relève et lancer les stages en France. Ces derniers organisés par Bernard Mottez et Harry Markowicz influencent directement les fondateurs de 2LPE. Selon un des fondateurs de l'association, Charles, ils sont fondamentaux pour la naissance de l'association :

« Le militantisme avait pris un peu partout et ça explique peut-être aussi que 2LPE n'a pas eu de mal à prendre une dimension nationale. C'est vrai aussi que les voyages à Gallaudet ont eu un rôle essentiel dans la création de l'association, c'est sûr. Et puis la personnalité de Bernard Mottez qui avait créé la revue Coup d'Œil. En fait, le voyage à Gallaudet et Coup d'Œil étaient des piliers. C'était important. Quant aux entendants qui étaient là, ça semblait assez naturel. Eux étaient des entendants, nous des sourds, mais comme on était tous dans et pour la langue des signes, on ne faisait pas la différence quoi. » (Entretien avec Charles, réalisé en décembre 2014)

Si les stages au *Gallaudet College*, vont avoir un rôle certain de détonateur, l'expérience américaine antérieure à ces deux voyages résonne chez les membres fondateurs comme la condition préalable qui avait été nécessaire à leur propre « Réveil ». Cette expérience est principalement cristallisée dans les deux congrès Mondiaux des Sourds en 1971 et en 1975. Pour Alphonse, un autre membre fondateur de 2LPE interrogé, chacun des congrès a constitué une révélation. Charles, qui sera invité à participer au congrès de 1975 par Bernard Mottez et Harry Markowicz, est accompagné durant tout le séjour par les chercheurs, et vit l'expérience comme le début de son instruction :

« Un autre détonateur que les stages à Gallaudet, ça été le théâtre. C'était une pièce de Shakespeare jouée en signes par les sourds durant le congrès Mondial des Sourds en 1975 (Gallaudet, Washington). Je ne comprenais pas beaucoup mais, voir ces sourds signer aussi bien et faire passer l'émotion d'une pièce de théâtre, ça me donnait la chair de poule sur tout le corps. Les entendants étaient dans le décor et traduisaient la pièce, donc sourds et entendants pouvaient suivre. Ça m'a profondément touché, ça m'a fait bouger, c'était clair. Il n'y avait plus besoin de discours. Il y a peut-être des gens qui n'aimeraient pas m'entendre dire ça, mais oui ce sont les américains qui m'ont donné tout ce qu'il fallait pour qu'on se

réveille quoi... En 71, il y avait déjà quelque chose. Lors du congrès Mondial des Sourds à Paris, dans les locaux de l'Unesco, il y avait beaucoup de monde, des débats, je me souviens des américains qui avaient des interprètes et ça m'étonnait. Le cheminement avait déjà commencé là je pense. Même si je ne comprenais pas trop, je voyais des interprètes et des signes s'afficher. Il y a eu déjà là l'apport de l'expérience américaine. » (Entretien avec Alphonse, réalisé en décembre 2014)

« Le congrès Mondial des Sourds à Gallaudet en 1975, c'était beaucoup de conférences et plusieurs pays avaient des interprètes. Et nous Français, on avait un peu honte, ça nous a surtout fait réfléchir. (...) Pour ce congrès, j'ai fait le voyage avec Mottez et cela nous a beaucoup rapproché. Il prenait des notes pour moi car il n'y avait pas d'interprète. Et puis le soir, on discutait de tout ça ensemble ; Mottez nous disait mais vous aussi, vous avez l'équivalent en France : les Américains ont l'ASL et vous avez la même chose. Cela nous convainquait. » (Entretien avec Charles, réalisé en décembre 2014)

Dans les témoignages recueillis lors de notre enquête, il ressort que l'apport principal des universitaires, c'est d'avoir permis à quelques-uns des fondateurs de l'association « d'acquérir une formation politique »³¹⁵ en amont. Aussi, en leur permettant de travailler et de réfléchir sur leur langue, ils leurs donnent les outils nécessaires et les préparent à amorcer l'engagement et les actions. Voici comment témoigne Charles, qui deviendra ensuite un des *leaders* de l'association 2LPE, de l'apport de Bernard Mottez et Harry Markowicz dans sa formation de militant :

« Mottez était venu à ma rencontre, alors que je travaillais en tant que surveillant à St Jacques. Il me demande ce que je fais, si je suis professeur et si j'utilise les signes. Il était avec Markowicz, un autre Américain, je ne sais plus qui... et un chercheur chinois. Mottez, je l'ai rencontré en novembre 1974, et puis de plus en plus régulièrement. Moi je considère cette rencontre comme une chance. Mottez parlait beaucoup, avec des phrases longues, avec beaucoup d'esprit. Moi, ça me demandait beaucoup d'efforts pour le comprendre, mais lorsque je parlais il était très attentif. Il m'expliquait plein de choses sur ce que je disais. Il a dû sentir que j'étais prêt à militer et il m'a poussé vers ça sans que je m'en aperçoive. Il était fort, il était très fort. On l'a vu encore plus après, même si on le ressentait déjà beaucoup. Pour convaincre les gens, il était extraordinaire. Il était sociologue, et moi j'étais naïf. En fait, j'étais prêt à me bagarrer mais comment ? Je ne savais pas trop. Il nous a donné l'énergie pour se battre. Sans Mottez, on n'avait même pas d'outils, même pas de façon de faire. À chaque fois qu'on discutait, il me mettait en éveil, ce qu'il me disait éveillait encore plus ma curiosité. On échangeait beaucoup lors des séminaires, et puis on allait chez lui et il venait chez moi, souvent. Il a toujours joué le jeu des rencontres avec les sourds, il n'était pas le chercheur dans son bureau à rassembler les choses. C'était un chercheur de terrain, donc il y allait. Il allait là où il y avait des sourds. Il bougeait tout le temps, et on passait des nuits, des

³¹⁵ Charles, entretien réalisé le 8 décembre 2014.

jours, des vacances au ski ensemble... et on discutait, tout en faisant du ski de fond (rire). Il me disait, tu sais il se passe ça ailleurs et puis, tu as pensé à ça, etc. (...) De 1974 à 1985 on peut dire que c'était l'âge d'or des discussions et des actions avec l'association. Oui, c'est Mottez qui m'a permis de prendre ce recul politique en tant que citoyen et jeune adulte. Et, pour la LS, c'était Harry. Il m'a permis de me dire que c'est une vraie langue la LS. Nous à l'époque, on faisait du charabia, on mettait des signes en même temps que des mots car on se disait que les mots avaient plus de valeurs, et voilà. C'est Harry qui m'a dit qu'en effet il y a des règles, que c'est une vraie langue. En fait, ils étaient complémentaires tous les deux ».
(Entretien avec Charles, réalisé en décembre 2014)

La rencontre des universitaires américains avec les futurs cofondateurs de 2LPE, renforce le travail effectué en amont par Harry Markowicz sur la qualité et la valeur de la langue des signes. Durant un séjour dans le laboratoire de linguistique de William Stokoe, à Gallaudet, Charles, partage les savoirs sur les signes avec l'équipe de recherche dirigée par le linguiste et devient son collaborateur durant une semaine. Il n'est pas le seul sourd français à profiter de cette collaboration avec les chercheurs du laboratoire d W. Stokoe sur l'étude de la langue des signes. Lors des stages à Gallaudet Collège (1978 et 1979), ils seront quelques-uns à prolonger leur séjour pour participer à des études linguistiques. Nous ne prenons ici que les exemples de Guy Bouchauveau, futur fondateur de l'association ALSF et de J. Bruckmann, qui lors du premier stage participent à une étude qui compare les deux langues l'ASL et la LSF. Cette recherche en arrive à la conclusion que l'ASL et la LSF possèdent des similarités et une structuration aussi riche et complexe l'une que l'autre.

L'expérience vécue par Charles sera marquante et il deviendra quelques années plus tard (lors de la création de 2LPE) un fervent défenseur du bilinguisme. Comme pour Guy Bouchauveau, créateur de l'ALSF, qui a vécu la même expérience, la langue des signes reste au centre de leurs objectifs et leurs associations ne succombent pas à d'autres méthodes de communication, même quand les signes sont associés. En effet, dès sa création, l'association 2LPE va promouvoir l'utilisation de deux modes de communication à savoir le mode oral et écrit (par le français) et le mode visuo-gestuel (la LSF) mais sans que les modes interfèrent, évitant ainsi les confusions. Nous verrons plus loin comment la langue des signes, se trouvera en concurrence, dans le champ de l'éducation des sourds, avec d'autres méthodes de communication inspirées par la « communication totale » qui arriveront en France au milieu des années 1970. La « communication totale » est apparue dans les écoles américaines en 1969 et comprend « l'appareillage, le dessin, la lecture labiale, les gestes, la langue des signes (...) tous les moyens

qui permettent d'améliorer la communication sont bons.»³¹⁶. Or cette philosophie et cette pédagogie, placent la langue des signes comme un simple moyen parmi d'autres pour apprendre le français et pas comme une langue à part entière. Malgré, le succès que les méthodes inspirées par la « communication totale » auront en Amérique, puis dans les écoles françaises, elles seront évincées de la philosophie de 2LPE et de celle des autres associations du milieu sourd porteuses du paradigme « visuel-gestuel ». Le choix d'un authentique bilinguisme « est une étape fondamentale pour la reconnaissance de la langue des signes. »³¹⁷

« Après le congrès des sourds à Gallaudet, je suis resté une semaine au laboratoire linguistique dirigé par Stokoe. Ils nous avaient invités pour observer notre langue. Il y avait tous ces linguistes Carol Padden³¹⁸ etc. Face à tous ces gens-là, on était comme des enfants. Ils étaient ravis et disaient : on a des Français, des Français ! Nous, on n'osait pas, on n'avait pas l'habitude qu'on nous valorise pour nos signes. Mottez était là avec nous et, nous, on se questionnait : Pourquoi ils nous admirent comme ça ? En fait, c'était Harry qui était à l'origine de cette rencontre. Les linguistes du laboratoire avaient des vidéos, avec les sourds qui signaient et même des sourds français. Après l'étonnement, tout ça nous a passionné très vite car ce qui était en train de germer était si intéressant. (...) Stokoe a beaucoup fait pour les signes, et sa façon de faire était incroyable. Il observait la langue des signes toute seule et ne s'intéressait pas à la communication totale. Il essayait de l'isoler, alors qu'il était là-bas en Amérique en pleine communication totale. Ce sont des choses assez proches qu'on faisait à 2LPE. » (Entretien avec Charles, réalisé en décembre 2014)

Bien que le Réveil Sourd soit actif depuis déjà plusieurs années, la caution scientifique apportée par les universitaires était toujours utile pour les associations nouvelles du milieu sourd qui défendaient le paradigme « visuel-gestuel ». La contribution des universitaires étrangers et français sera donc sollicitée par l'association durant les premières années de son existence pour mobiliser ses membres autour des objectifs et actions engagés.

« Durant les stages, on invitait beaucoup de gens ; des sourds, des étrangers. On a eu aussi Mme Françoise Dolto qui, comme si c'était une évidence, a dit : "Mais bien sûr que les enfants qui naissent sourds, très vite, il faut leurs apprendre les signes". Et les parents qui étaient là, lorsqu'ils ont entendu cette femme leur dire ça, sont restés avec les yeux grands

³¹⁶ Élise Leroy, Didactique de la Langue des Signes Française, langue 1..., op. cit., p. 50

³¹⁷ Loïc Ambert, « Michel Lamothe, le militant qui apaise son combat », *l'Acclameur*, n° 3, janvier 2014, p. 7-10, p. 7.

³¹⁸ Carol Padden, est une jeune linguiste qui viendra en France quelques années plus tard accompagnée de Tom Humphries, professeur d'anglais au *Gallaudet College*. Ils seront invités par le consulat des États-Unis et l'INJS de Cognin à Chambéry et font une conférence qui sera reprise largement par la presse locale. Traduits en quatre langues (ASL, LSF, anglais, français), leurs exposés, montrent la richesse de la LS, prouvant qu'elle est une langue à part entière et présentent l'organisation de l'Université de *Gallaudet* ainsi que les principes sur lesquels elle repose.

ouverts. Ils disaient "mais où est-ce qu'on peut leur apprendre ça, où peut-on apprendre la langue des signes, le bilinguisme c'est où ?" » (Entretien avec Charles, réalisé en décembre 2014)

A ce stade de l'analyse, il est important de signaler que la catégorie des universitaires américains était mixte (sourds et entendants), alors qu'en France elle est composée exclusivement d'entendants. La nature hétéroclite des universitaires américains séduit le milieu associatif sourd français. Ils incitent 2LPE à réfléchir et à faire émerger de nouveaux projets correspondant à sa philosophie de départ et à ses objectifs.

Ainsi, 2LPE Sud-Ouest basée à Toulouse convie Thomas Mayes, premier doyen du *Gallaudet College* en 1972, fondateur de la formation continue des adultes sourds, et King Jordan qui fut le premier président sourd de l'Université de *Gallaudet* en 1988, chercheur en psychologie. Les deux sont professeurs sourds à l'Université de *Gallaudet* et interviennent lors d'une assemblée pour présenter leurs réflexions et expériences. De ces rencontres organisées par 2LPE « débouchera une réflexion sur la formation des adultes sourds à l'enseignement de la LSF, en collaboration avec l'ALSF »³¹⁹. Ce projet de formation dont nous reparlerons, conçu en 1983 et qui ne sera pas retenu par les politiques publiques, se voulait réaliste et novateur. Il faut rappeler, que les sourds sont très peu nombreux à avoir le baccalauréat au tout début des années 1980, ce qui rend les formations de l'Éducation Nationale et même celles du Ministère des Affaires Sociales hors de portée pour eux.

Ce projet de formation prenait en compte la situation de tous les intervenants sourds en langue des signes, qu'ils soient salariés (en tant que professeurs) dans les classes bilingues créées par l'association, mais aussi dans les établissements et instituts spécialisés, où de plus en plus souvent les sourds intervenaient dans la classe en LS sans le statut du professeur. Il est *in fine* le premier projet de formation d'instituteurs pour enfants sourds, adapté aux sourds. C'est l'association 2LPE qui entreprend ce projet, avec l'aide du linguiste Christian Cuxac, qui est par ailleurs adhérent de l'ALSF. Par son implication inter-associative, se positionnant en deçà des rivalités structurelles, il est représentatif du rôle des universitaires dans les années le plus combatives du « Réveil Sourd ».

³¹⁹Élise Leroy, *Didactique de la Langue des Signes Française, langue 1...*, op. cit., p. 84.

3.5.2 Le « faire ensemble » mis à mal

Les professionnels entendants qui intègrent l'association 2LPE et trouvent leur place en son sein relèvent, selon Nehara Feldman³²⁰, de quatre catégories :

a- Des enseignants entendants des établissements spécialisés qui admettent la faiblesse du système d'éducation proposé aux sourds et qui sont en difficulté avec leurs collègues dans leurs établissements. Au sein de l'association, ils sortent de leur isolement et peuvent se mobiliser soit en tant que membres bénévoles (comme c'est le cas durant les premières années) pour mener à bien ses objectifs, soit en s'y professionnalisant et devenir salariés des classes bilingues. Ils peuvent occuper alors des postes d'enseignants chargés d'enseigner le français écrit.

b- Des éducateurs qui utilisent la langue des signes avec les jeunes sourds et qui sont convaincus de son utilité dans la progression des jeunes élèves des internats où ils travaillent. En intégrant l'association, ils apprennent la langue des signes et souvent la font entrer dans leurs établissements en organisant des cours pour le personnel.

c- Des orthophonistes qui admettent la langue des signes comme un autre mode de communication avec les sourds, et lui accordent un statut de langue. Comme les professeurs, ils trouvent leur place au sein de l'association en tant que bénévoles d'abord puis en tant que salariés, car ils peuvent intervenir dans l'éducation bilingue, dans l'apprentissage de l'écrit. Plusieurs orthophonistes actifs dans l'association, vont même engager une reconversion professionnelle et devenir interprètes.

d- Des interprètes qui sont en général soit des anciens professionnels de la surdité (orthophonistes, éducateurs etc.), soit des personnes ayant un lien familial avec un sourd. Ce sont des professionnels nouveaux du monde de la surdité qui tentent d'officialiser la profession par la création d'une association en 1978 ANFIDA (Association Nationale Française des Interprètes pour les Déficiants Auditif). Ils trouvent au sein de 2LPE, mais pas uniquement, une association avec laquelle ils partagent les mêmes idées. C'est aussi le lieu qui leur offre leur première formation professionnelle, durant le stage d'été à Poitiers en 1982. Ils sont parfois salariés, *via* leurs interventions au sein des classes bilingues.

En ce qui concerne la promotion de la Langue des Signes qui est aussi l'objectif de l'association, les fondateurs sont tous du même avis : permettre aux jeunes sourds l'apprentissage de la langue des

³²⁰Nehara Feldman, La position des professionnels entendants..., op. cit.

signes française et le français écrit, pour donner aux enfants sourds tous les atouts pour leur scolarité et une insertion sociale optimale dans la vie du pays.

Alors qu'au départ les partisans sont des professionnels, les parents seront appelés pour rejoindre leurs rangs. Pour les fondateurs, ils doivent être informés de la nature et de l'utilité de la langue des signes dans l'éducation de leurs enfants sourds, afin de collaborer et de constituer un nécessaire contre-pouvoir face à la version médicale qui domine l'éducation des sourds. L'organisation annuelle des stages d'été (1980-1990) permet à l'association de présenter ses actions et de mobiliser ses membres. Les premiers stages organisés entre 1980 et 1982 ciblent particulièrement les parents. Le tout premier rassemble 80 stagiaires (dont plusieurs sont parents) et il leur est tout spécialement dédié :

« Il avait pour objectif de les sensibiliser à la langue des signes et au bilinguisme, de faire reconnaître le droit de l'enfant sourd à recevoir une éducation bilingue : langue des signes et la langue française, d'organiser des conférences sur des sujets divers concernant la surdité, l'éducation, l'histoire des sourds, et de recevoir les témoignages des sourds. »³²¹

De plus, l'organisation des stages en France est pensée pour la participation du plus grand nombre, ce qui rend plus efficace la formation des acteurs sur le bilinguisme. Par exemple, il y aura jusqu'à six cent cinquante personnes en 1985.

« A sa création, nous avons très vite organisé les stages. Lors des voyages organisés par Bernard et Harry, les parents qui sont venus aux USA étaient des gens qui avaient les moyens, comme par exemple la famille Laborit, etc. André et moi, nous avons voulu créer très vite des cours pour les parents, car au sein de 2LPE il y avait des gens modestes. L'association s'est créée en novembre 1979 et les stages ont eu lieu en juillet 1980, donc six mois seulement après sa création. On a pu organiser les stages dans l'école où nous travaillions, à Saint-Laurent en Royans, parce que c'était le seul endroit possible pour se réunir. » (Entretien avec Charles, réalisé en décembre 2014)

Les professionnels comme Christian Cuxac (linguiste) et Danièle Martenot (orthophoniste) ainsi que des parents rédigent alors un manifeste qui marque le début de l'action.

Sourds et entendants, membres de cette association nouvelle sont unis par leur complémentarité. Leur trait commun n'est pas nécessairement la connaissance de la langue des signes mais bien la reconnaissance inconditionnelle du paradigme « visuel-gestuel ». Le témoignage de Charles évoque cette alliance de départ :

³²¹André Minguy Le Réveil Sourd en France..., op. cit., p. 183.

«Pour ce qu'il en est de l'idée générale, par rapport aux entendants qui étaient en face de nous, on va dire qu'on n'a pas réfléchi. Ça s'est passé dans un moment d'échanges plutôt naturels. Quand on a créé 2LPE, on était tous des professionnels : enseignants, éducateurs et même orthophonistes. Tous là à titre professionnel. Mais que ce soit les entendants ou les sourds, on avait tous envie de changer quelque chose aux établissements spécialisés. Il y en avait qui travaillaient à St Jacques [autre nom pour l'INJS de Paris], dans le privé, mais il y en avait aussi dans le public. En tout cas, on sentait qu'il y avait un désir en commun : on avait tous plaisir à enseigner et on ne se faisait pas plaisir avec l'oral. Alors qu'avec les signes, on arrivait à jouer avec les enfants, on faisait des choses agréables même si c'était interdit en classe. Pour nous tous, il devenait impossible d'interdire les signes en classe. Nous voulions prendre plaisir à enseigner aux enfants. Il y avait là des gens qui ne savaient pas signer comme par exemple trois personnes de Poitiers, mais d'autres aussi. Il y avait donc des gens qui n'étaient pas prêts à ça tout de suite, mais il y avait des entendants qui savaient signer, qui fréquentaient et connaissaient les sourds dans leurs foyers, etc. Et ceux-là, voulaient pousser les signes à entrer dans la classe. Ils voulaient que les gens apprennent à signer. C'était la raison pour laquelle, dans l'association, on a voulu rendre possible la rencontre des sourds avec les entendants. Il fallait qu'ils fréquentent les sourds car sinon, si on ne les fréquente jamais, on n'apprend pas les signes. Pour cela, c'est vrai que les entendants qui étaient là étaient des entendants un peu particuliers car ils fréquentaient les sourds.»
(Entretien avec Charles, réalisé en décembre 2014)

Cette conviction commune a produit la jonction nécessaire rendant possible l'impulsion de projets inédits et inventifs telle que la création des classes bilingues. Dès 1984 jusqu'en 1988, l'association crée les premières classes bilingues qu'elle gère financièrement ; elle décide du programme pédagogique et forme aussi le personnel. Nous rappelons ici le travail mené pour la création du diplôme d'instituteurs sourds entrepris en 1982 avec l'aide de Christian Cuxac.

En 1987³²², 8 classes bilingues maternelles et primaires existent dans 6 villes qui garantissent l'accueil de 50 enfants. Les classes bilingues se trouvent au sein des écoles ordinaires et sont sous la responsabilité d'un enseignant sourd. Dans chaque classe, il y a des leçons de français écrit, mais aussi d'orthophonie adaptées aux besoins de l'élève et dispensées par des professionnels entendants, hors temps scolaire. Pour ce qui concerne les cours de mathématiques, d'arts plastiques etc., les enfants du primaire vont dans les classes des enfants entendants, les élèves plus âgés sont aidés si besoin par un interprète.

Les professionnels entendants membres de l'association sont impliqués et animent comme les professionnels sourds tous ces projets. Depuis sa naissance, ils se chargent entièrement de la

³²² Élise Leroy, *Didactique de la Langue des Signes Française, langue 1...*, op. cit., p. 112, compte une dizaine de classes bilingues créées par 2LPE en 2010. Réparties sur 6 villes elles comptent 60 élèves au total.

communication de l'association car ils sont les membres qui possèdent la meilleure maîtrise du français écrit en général, tout en devenant aussi pour certains des salariés des classes bilingues.

Le premier congrès national de 2LPE qui a lieu à Toulouse en mars 1982, révèle pour la première fois l'ambiguïté qui entoure les membres entendants de l'association. Ce congrès qui se fait sous le haut patronage du Ministre de la Solidarité et du Ministre de l'Éducation Nationale porte sur l'éducation bilingue et se propose de réfléchir à l'organisation concrète de cette éducation avec le projet de création de classes bilingues. Le congrès rassemble et séduit les sourds plus que jamais auparavant, mais révèle des tensions fortes entre membres (sourds et entendants). C'est la première fois que les sourds de l'association se positionnent contre d'autres membres du simple fait qu'ils sont entendants. Alors que le projet fort de l'association, la création des classes bilingues, est exposé et enthousiasme le milieu sourd, en présentant une possibilité concrète de prendre en main l'éducation de leurs jeunes pairs, 2LPE souffre du fait que les entendants soient trop impliqués dans sa direction : « la plupart ne voyait en cette association que l'image d'entendants »³²³.

Les sourds se sentent cantonnés dans le témoignage et estiment qu'ils ne sont pas suffisamment impliqués dans l'organisation de l'association et de ses actions. Ils se retournent ainsi contre les entendants qui adhèrent pourtant complètement à leur cause.

L'arrivée à l'association des sourds signeurs entre 1982-1984 va bouleverser les pionniers de l'association (sourds ou entendants). En effet, les sourds fondateurs sont pour la plupart des sourds qui oralisent et les sourds signeurs nouvellement arrivés sont très proches des entendants. Ces sourds qui signent et refusent d'oraliser fascinent avec leur maîtrise de la LS. Ils deviennent ainsi des figures importantes pour les parents qui les considèrent comme dignes d'être des modèles pour leurs enfants. Charles témoigne en ce sens :

« Il y avait quelque chose qui se jouait en terme d'identité. Moi je pense que j'avais une identité de sourd mais je n'étais pas représentatif tel qu'eux [les sourds signeurs non oralisants] le voyaient. (...) Par exemple, vous avez devant vous deux sourds très différents³²⁴.

³²³ *Ibid.*, p. 89.

³²⁴ La différence à laquelle fait référence l'enquête, est basée principalement sur deux critères : premièrement l'âge auquel chacun a appris la langue des signes, qui implique un niveau différent de la maîtrise de celle-ci et deuxièmement l'école suivie par chacun. Nous rappelons que les grands établissements spécialisés, étaient des lieux où la LS s'apprenait et se transmettait entre élèves en dehors des classes, devenant ainsi des viviers de la culture sourde. Charles a suivi sa scolarité en externat, au sein d'un établissement privé oraliste. Il oralise très bien et apprend la LS uniquement à l'âge de 16 ans. Alphonse, scolarisé en internat dans un grand établissement spécialisé pour sourds, a appris les signes très jeune, auprès de ses camarades. Il oralise moins bien que Charles, mais son niveau en LS est meilleur.

Moi, je n'ai pas besoin de savoir si Alphonse est bon ou pas en français. Quand les gens disent, il faut une identité de sourd, moi j'entendais dans ça quelque chose de despotique. Ils voulaient avoir des sourds avec des identités très affirmées, alors qu'ils avaient besoin des entendants, car ils n'étaient pas bons en français. Les sourds profonds avaient forcément besoin des entendants car ils avaient du mal en français mais les seuls entendants qu'ils pouvaient tolérer, c'étaient les interprètes. Moi, j'étais dans la langue des signes et conscient de sa valeur, c'était ça mon cheval de bataille et pas : est-ce qu'on est de vrais sourds, des malentendants etc. ? Donc voilà. » (Entretien avec Charles, réalisé en décembre 2014)

Les actions de l'association sont dirigées et menées de plus en plus par ces sourds charismatiques qui n'oralisent pas et valorisent la seule langue des signes. Une telle posture implique très peu, ou même plus du tout, l'usage du français oral et même écrit dans les activités de l'association. Or, cette tendance nouvelle remet en cause un des objectifs de départ de l'association qui considérait l'apprentissage du français écrit comme aussi important que l'apprentissage de la langue des signes, afin que le jeune sourd trouve aussi sa place dans la cité.

« Moi, je pense que, dans le bilinguisme, on ne peut pas ne pas faire une place au français écrit. Former un enfant sourd même savant uniquement en LS, c'est l'enfermer. Je peux comprendre qu'il y avait des sourds qui étaient contre le bilinguisme parce qu'ils n'arrivaient pas à s'en sortir avec le français. Ça leur donnait la rage, quoi. Il y a une partie du bilinguisme dont ils pensaient être exclus. Mais il ne fallait pas s'enfermer parce qu'il y a une langue qu'on ne peut pas dominer. Le bilinguisme est un bon principe, on fait ce qu'on peut et puis il faut continuer. » (Entretien avec Charles, réalisé en décembre 2014)

La langue des signes, valorisée, prend une place prépondérante. Les membres de l'association doivent parler en signes parfaitement, l'usage du français et les interprètes sont peu mobilisés lors des conseils d'administrations. Ainsi, les sourds qui oralisent mais qui ne maîtrisent pas très bien la langue des signes, tout comme la grande majorité des professionnels entendants, sont laissés à la marge. Selon N. Feldman, à partir de 1988, l'utilisation de l'écrit est réduite et la communication développée par l'association pour faire la liaison avec les groupes locaux s'effectue par cassettes vidéo. Le champ d'intervention des entendants se trouve fortement diminué. Ils se sentent de moins en moins utiles à la vie de l'association, alors que le gros de leur travail consistait à faire le lien et à assurer la communication de l'association avec les groupes régionaux et avec les pouvoirs publics. Alphonse et Charles cofondateurs de 2LPE, racontent chacun comment les relations entre membres tendent alors à se détériorer.

« On était dans une position d'extrémisme, c'était une forme d'intégrisme. Ça a atteint les relations entre les gens, certains ont pris leur distance. » (Entretien avec Alphonse, réalisé en décembre 2014)

« Les sourds eux-mêmes avaient dit aux entendants : mis à part les interprètes, vous n'avez plus votre place ici. Avec cette façon de fonctionner, on s'est dit : les sourds gardent les interprètes pour en faire leurs assistants et défendre leur combat à eux, mais ça ne correspondait pas à ce qu'on avait créé au départ. Au début, il y avait des gens qui ne signaient pas mais qui défendaient la LS ; il y avait des parents qui n'étaient pas de bons signeurs, mais on n'était pas là pour les critiquer. Et voilà que ça devenait une association où il fallait absolument avoir une identité de sourd et maîtriser la langue des signes comme un sourd pour y participer. Il y a eu comme ça quelques personnes qui se sont accrochées et puis qui ont abandonné. En 88 et 89, on constate un effondrement : il y a la moitié des gens qui ont quitté 2LPE. Au moment des stages, les effectifs ont beaucoup baissé. On avait 200 à 300 membres au niveau national, alors qu'au moment des grands rassemblements on est arrivé à seulement une centaine. Quant aux échanges, c'était violent. » (Entretien avec Charles, réalisé en décembre 2014)

Avec la création des classes bilingues, l'action de l'association est de plus en plus centrée dans la gestion de celles-ci. En ce qui concerne les salariés de ces classes bilingues qui sont aussi membres de l'association *« la direction fait une distinction entre les sourds et les entendants et les critères d'embauche sont différents. Le candidat entendant doit répondre à beaucoup plus de critères que le candidat sourd. Il semble y avoir beaucoup plus de méfiance envers lui. (...) Un professionnel entendant qui adhère à l'association est avant tout un professionnel, tandis qu'un professionnel sourd est perçu avant tout en tant que sourd, ce qui renforce le poids de son discours »*³²⁵

Au-delà de la différence entre sourds et entendants qui semble s'installer de plus en plus, la différence « sourds de naissance » et « devenus-sourds » est aussi très présente.

En 1986 le cofondateur et Président de l'association, sourd d'éducation oraliste, démissionne en restant simple salarié des classes bilingues. Il ne se retrouve plus dans la nouvelle politique de l'association, il sera licencié un an plus tard du poste de directeur des classes bilingues. En 1988, trois autres membres fondateurs sourds démissionnent à leur tour de leurs postes. Ils ne trouvent plus leur place au sein de l'association.

« Les gens qui nous avaient soutenu ont démissionné les uns après les autres et je les comprends, je ne les accuse pas. Ils ont essayé de défendre les idées de départ et puis ils ont

³²⁵Nehara Feldman, La position des professionnels entendants..., op. cit., p. 78.

*laissé le pouvoir aux autres qui se sont affirmés et sont devenus plus despotiques... »
(Entretien avec Charles, réalisé en décembre 2014)*

En juillet 1988, l'année de sa dissolution³²⁶, lors du dernier stage d'été qui s'est tenu à Lyon, les entendants sont ouvertement rejetés et les rapports deviennent « violents »³²⁷. Alors que le 2LPE était l'union de trois pôles - celui des sourds des professionnels et des parents - « lors de l'assemblée générale de Lyon, le 26 novembre 1989, seuls les membres sourds ont la parole. Ils rejettent la coopération avec les deux autres pôles, ce qui signifie la fin de l'union 2LPE. »³²⁸

En résumé, les premiers professionnels entendants animateurs de 2LPE, permettent à l'association d'exister et de se démarquer des autres associations créées lors du Mouvement du « Réveil Sourd ». Leur critique du système éducatif proposé aux sourds en tant qu'acteurs du système est devenue plus audible pour les politiques publiques, et même pour les autres parents de jeunes sourds. Par leurs formations, les professionnels jouissent d'une forte expérience pour la conception et la création des classes bilingues. Leur maîtrise du français oral et écrit rendait l'association extrêmement combative auprès des pouvoirs publics et des entendants, lui permettant d'être considérée comme un vrai partenaire lors des échanges officiels. Or, très vite et plus particulièrement les deux dernières années précédant la mise en sommeil de l'association, les dirigeants estiment que la présence d'entendants et de sourds qui oralisent nuit à leur objectif qui est l'autonomie des sourds.

Considérés comme, *in fine*, des adversaires et non des collaborateurs, « les "faux sourds", c'est-à-dire les sourds qui oralisent ou les malentendants et les entendants qui signent, même parfaitement, sont exclus de la même manière. »³²⁹

Conclusion

Nous avons présenté lors de ce chapitre comment le champ de l'éducation des jeunes sourds est pris au milieu du XX^e siècle dans un double mouvement. Le premier mouvement est celui d'un renforcement du paradigme « oraliste » qui conduit aux bouleversements des institutions

³²⁶ Il est à noter que malgré la dissolution de l'association 2LPE, quelques antennes vont continuer à exister. Aussi, en 2002 elle revient sur la scène publique avec une nouvelle appellation 2LPE Politique Publique (2LPE-PB). Elle continue à afficher comme objectif premier le bilinguisme de l'enfant sourd et propose les stages d'été comme un moyen de mobilisation et principes d'actions.

³²⁷ Nehara Feldman, La position des professionnels entendants..., op. cit., p. 51.

³²⁸ Ibid., p. 52.

³²⁹ Ibid., p. 110.

existantes avec l'arrivée de nouveaux professionnels paramédicaux et l'apparition de nouveaux établissements qui leur font concurrence. D'autre part, l'arrivée du paradigme « visuel-gestuel », sans vraiment bousculer les institutions, vient interférer avec les pratiques et les représentations des professionnels, les anciens comme les nouveaux. Ainsi, observe-t-on dans le monde de la surdité l'arrivée en « force » de professionnels « rééducateurs » tels que les orthophonistes et au sein des grands établissements la disparition de certains agents tels que les surveillants, et les maîtres-répétiteurs remplacés par les éducateurs spécialisés. Nous avons présenté comment les professeurs, les éducateurs et les orthophonistes, professionnels d'un monde en plein bouleversement, conduits à travailler ensemble au sein d'une institution en crise, se positionnent face au paradigme « visuel-gestuel ». En concurrence pour défendre ou étendre leur territoire au sens que donne à ce terme Andrew Abbott (1988), ils adoptent des modes d'engagement différents. Ainsi les professeurs, profession référente dans le champ de l'éducation des sourds alors encore promoteur du paradigme « oraliste », s'engagent d'une manière tamisée, discrète, en faveur de la langue des signes, alors que, pour les nouveaux entrants, cet engagement est très visible. La langue des signes permettra aux éducateurs d'affirmer leur identité professionnelle et de gagner en légitimité et intéressera les orthophonistes dont le processus de professionnalisation est en pleine expansion.

Aussi, alors que les engagements des trois groupes professionnels diffèrent dans les premières années du Mouvement, ils se ressemblent à partir du moment où celui-ci est durablement lancé. Les engagements communs se présentent alors sous des formes visibles, pratiqués en dehors de leur temps de travail comme par exemple le fait d'apprendre la langue des signes ou d'investir le milieu associatif et militant.

Le travail militant dans les associations du « Réveil Sourd », créatrices notamment de structures d'enseignement de la langue des signes et/ou en langue des signes vont permettre aux agents appartenant au trois groupes professionnels, qui s'engagent dans cette voie, de se professionnaliser dans les structures nouvelles en abandonnant leurs institutions d'origine. Néanmoins, l'engagement de ces professionnels-entendants peine à être reconnu par les militants sourds-signeurs.

Conclusion de la première partie

Nous avons vu dans cette partie le rôle significatif qu'ont joué les professionnels entendants intervenant dans le monde de la surdité dans le « Réveil Sourd ». Les universitaires relevant des sciences humaines (sociologie, linguistique, anthropologie, histoire etc.) ont permis au nouveau paradigme « visuel-gestuel » de se structurer au sein du monde de la surdité et de se faire reconnaître à l'extérieur. En mobilisant les savoirs provenant de leur discipline d'appartenance, ils ont permis au modèle « visuel-gestuel » de gagner en légitimité et de trouver un certain espace au sein du système d'action qui se met en place. Ainsi, des linguistes au travers de l'étude approfondie de la langue signes ont montré que ses capacités et qualités étaient comparables à celles de toute autre langue ; anthropologues et historiens ont contribué à rendre compte de l'expérience individuelle et sociale des sourds et à révéler l'existence et l'importance d'une culture sourde, ainsi que son potentiel de structuration et de développement.

Ils ont permis l'émergence d'un discours sur la nature de la surdité et de son traitement se différenciant radicalement des discours médicaux dominants, depuis 1880 jusqu'alors, qui ne prenaient en compte que les dimensions déficitaires.

En France, des chercheurs comme le sociologue Bernard Mottez et le linguiste américain Harry Markowicz font figure de chercheurs engagés pour la défense de la cause. Leurs écrits et leurs actions montrent combien l'engagement des intellectuels entendants fut important dans l'émergence du modèle « visuel-gestuel » considéré comme un nouveau système de compréhension et d'action du monde de la surdité. La position du sociologue Bernard Mottez est exemplaire à ce titre car il a travaillé en jouant un rôle de « passeur » à l'intersection entre le monde de la surdité et celui de la science.

Le modèle « visuel-gestuel », en étant à la fois porté par les « sourds signeurs » et promu par des universitaires entendants engagés dans le domaine, est devenu un espace d'expérimentation et d'élaboration qui a contribué à ré-encoder les positions et les pratiques des professionnels. De nombreux « professionnels entendants » des institutions spécialisées se sont ouverts à ces nouveaux discours et ont commencé à interroger autrement leurs pratiques ; ils se sont formés à la langue des signes et certains ont changé de lieux d'exercice pour se mettre en accord avec cet autre système de compréhension, vécu comme progressiste par rapport aux idéologies de la déficience et de la rééducation.

Cependant, le passif qui pesait sur la relation des sourds avec les entendants a rendu ces derniers, pourtant très actifs dans le mouvement, « prudents » quant à la définition de leur rôle. Dans leurs discours et leurs écrits, les universitaires tendront ainsi à présenter le mouvement du Réveil Sourd comme un mouvement initié et porté par les seuls sourds. Ils sont présentés comme les acteurs principaux du mouvement, les entendants et les professionnels ne jouant un rôle que très secondaire.

Parmi les professionnels des institutions spécialisées, ceux qui s'ouvrent à cette nouvelle manière d'appréhender la surdité vont engager des ruptures et effectuer des sacrifices personnels pour la suivre, alors que, dans le même temps, leurs collègues ne se mobilisent pas. Il en est ressorti une série de tensions au sein des institutions qui ont participé à la configuration du monde de la surdité que nous connaissons aujourd'hui.

La généalogie de ce mouvement, nous a déjà montré que les professionnels entendants, dominants dans les institutions, ont été conduits à agir de différentes manières pour ouvrir de nouveaux espaces de prise en compte de la surdité. En partie, mais pas uniquement, sous la forme du militantisme classique que constitue l'engagement associatif, ils se sont d'abord engagés d'une manière « discrète » en se formant aux éléments du paradigme « visuel-gestuel » (en premier lieu l'apprentissage de la langue des signes) et en transformant leurs pratiques. Cet activisme d'une partie des professionnels entendants travaillant dans les institutions a été peu remarqué par le milieu sourd qui se sentait écrasé par l'immobilisme des institutions et incompris, d'une manière générale, par les professionnels entendants.

Aux yeux des sourds militants, les professionnels de la surdité agissant au sein des institutions scolaires se retrouvaient doublement stigmatisés : comme entendants et comme professionnels, ils étaient voués à appliquer les méthodes oralistes. Cette même méfiance va se retrouver quand ces professionnels vont acter leurs engagements à la cause des sourds dans le cadre des associations comme 2LPE.

PARTIE II : LA CONSTITUTION D'UN CHAMP PROPRE D'ACTION POUR LES ACTEURS INTERVENANT DANS LE MONDE DE LA SURDITE

Introduction de la deuxième partie

Nous assistons à des bouleversements particulièrement importants dans le monde de la surdité et des professionnels qui y travaillent. Les systèmes de prise en charge qui s'étaient mis en place depuis un siècle ne sont pas appropriés car minés dès le départ par l'imposition d'une norme inadaptée, insuffisante à rendre compte de la complexité et de la richesse du monde social en question. Si l'oralisme est l'expression exacerbée de cette volonté de faire entrer les enfants et jeunes concernés dans le canal étroit de la norme dominante, il se trouve confronté à un mouvement dont on ne trouve pas d'équivalent pour d'autres secteurs de traitement de la déviance (psychiatrie, par exemple) : le « Réveil sourd », avec le développement et la reconnaissance de la langue des signes susceptible de devenir un paradigme concurrent, a ouvert des alternatives qui conduisent de nombreux acteurs à se mobiliser, à devenir groupe de pression et/ou à engager des expérimentations. C'est tout le système de représentations, de classement et de gestion de la surdité qui se trouve impacté. Tous les acteurs vont être conduits à se repositionner : parents, sourds, professions, institutions, législateurs. Le monde tend à se reconfigurer, mais autour de deux pôles. Les paradoxes et renversements dans les rapports de force ne vont pas manquer, témoignant de la complexité des luttes qui s'engagent dans la seconde moitié du XXème siècle pour donner une place aux personnes vivant avec un handicap.

Chapitre 4. Deux groupes de pression à la manœuvre : associations de parents et associations des sourds

Introduction

Ce chapitre analyse la manière dont les parents d'enfants sourds et les sourds adultes, organisés de part et d'autre en associations, vont mener un combat contre le système éducatif existant et comment ils vont se saisir des luttes engagées et des rapports de force pour influencer les politiques publiques en direction des sourds.

Les deux principales associations forment des pôles distincts et indépendants mais visent dans leur lutte les mêmes acteurs : les grands établissements prenant en charge l'éducation de la quasi-totalité des jeunes sourds au début des années 1970 et qui dépendent directement ou indirectement du ministère de la Santé. Mais elles s'écartent radicalement sur le plan des solutions proposées.

Les associations de parents privilégient le paradigme « oraliste » dominant. Pour elles, comme pour les grands instituts, faire parler les sourds reste le seul moyen pour qu'ils s'intègrent dans la vie sociale. Cependant, les parents mobilisés dans ces associations considèrent les méthodes utilisées par les établissements spécialisés comme sclérosées et inadaptées. Ils estiment surtout que leur fonctionnement en vase clos est devenu caduc, stigmatisant et ghettoïsant. Dans ce contexte, l'un des objectifs principaux de leur lutte est devenu la scolarisation des jeunes sourds parmi les entendants. Selon eux, l'Éducation Nationale doit ouvrir ses portes aux sourds car, soutenu par un programme pédagogique approprié et des professionnels médicaux et paramédicaux maîtrisant des techniques plus modernes, le jeune sourd aurait toutes les chances de réussir.

Pour les associations du « Réveil », qui priorisent le paradigme « visuel-gestuel », c'est par la langue des signes qu'il faudrait commencer l'enseignement des jeunes sourds. La langue des signes doit être considérée comme la langue de référence et le français écrit comme la langue seconde, dont la maîtrise reste importante pour l'accès à la société. Autrement dit, la langue des signes permettrait aux jeunes sourds l'acquisition d'un socle de connaissances indispensables au développement des autres apprentissages. Ces associations militent donc en faveur d'un enseignement bilingue, langue des signes et français écrit. Comme le précise E. Leroy dans son étude : *« La LSF (langue visuo-gestuelle) ne peut entrer en conflit avec le français (langue audiophonatoire) auquel l'enfant sourd n'a aucun accès naturel. Contrairement aux autres langues régionales et minoritaires, la langue des signes a de par sa nature, son histoire et sa transmission, une problématique qui lui est propre. La LS est la langue des sourds au sens où elle leur permet d'appréhender le monde et de le dire en respectant leur différence : être sourd. »*³³⁰

À travers leurs revendications, les associations de sourds inscrivent donc les sourds dans le registre de l'identité, en mettant l'accent sur le fait qu'ils disposent d'une langue alors que les parents les inscrivent davantage dans le registre du handicap.

³³⁰Élise Leroy, *Didactique de la Langue des Signes Française, langue 1...*, op. cit., p. 408.

Pour les parents, les professionnels référents de la surdité restent les professionnels médicaux et paramédicaux (médecins ORL, audioprothésistes, orthophonistes) et les enseignants entendants. Pour les associations de sourds, les professionnels référents de la surdité sont les enseignants sourds (pour leur connaissance de la langue des signes et leur expérience personnelle de la surdité) et les interprètes (pour leur connaissance des deux langues et l'accès au sens des discours qui circulent).

Le combat des deux pôles associatifs contre le système éducatif alors à l'œuvre va marquer durablement le milieu. Il va tout à la fois influencer fortement les politiques publiques comme le fonctionnement des institutions et des professionnels qui y travaillent.

Pour analyser la lutte des parents, nous avons travaillé plus particulièrement sur l'ANPEDA, association évoquée dans la partie précédente. Pour les associations des sourds, je me suis concentrée sur celles qui sont apparues dans le monde au début du « Réveil » telles que 2LPE, l'ALFS, IVT et qui ont porté ces revendications.

De plus, la présentation parallèle et l'analyse des premiers textes de lois qui découlent de leurs combats étaient nécessaires pour comprendre leur lutte et la mettre en perspective.

4.1. L'oralisme parental et l'ANPEDA

L'ANPEDA, qui serait née le 19 mai 1965, existait depuis 1948 sous le nom d'Association des Parents de Jeunes Sourds-Muets. Lors de sa refondation, elle change de nom et intègre dans son appellation la notion de « déficient auditif »³³¹ devenant ainsi « Association nationale de parents d'enfants déficients auditifs ». La refondation est considérée comme la régénération d'une association « obsolète de Parents d'élèves de l'INJS de Paris »³³². L'ANPEDA se présente comme une association cherchant à représenter la diversité, tenant compte de toutes les réalités liées à cette déficience et confiante dans l'entreprise de défense des intérêts des enfants et de leurs parents. La première présidente, Josette Chalude, et le vice-président, Charles Prat, dans le tout premier bulletin d'information de l'ANPEDA, n'hésitent pas à s'appuyer sur leur propre expérience

³³¹ Cette nouvelle appellation adoptée par l'association montre bien la rupture qu'elle marque avec l'ancienne représentation des jeunes qu'elle s'engage à défendre. L'appellation « déficient auditif », à connotation médicale, centre la question de la surdité à une défaillance organique (plus précisément de l'oreille). En refusant l'appellation « sourd-muet », il s'agit de distancier l'enfant considéré globalement de sa déficience et d'ouvrir à la possibilité de l'enfant parlant.

³³² Robert Labadens, « Adieu Josette », *Connaissances Surdités*, n° 50, décembre 2014, p. 5.

et celle des membres du conseil d'administration, tous parents d'enfants sourds, pour mettre en avant la force de cette nouvelle association. La présentation de ces parents « exemplaires » dans la gestion de la surdité de leurs enfants, veut transmettre le modèle à suivre par tous les autres : *« Jusqu'à ces derniers mois, il n'existait aucune association nationale ayant pour vocation de prendre en charge l'ensemble du problème des enfants déficients auditifs et de leurs familles (...) tant d'obstacles, avaient de quoi faire reculer ceux qui voulaient « faire quelque chose » pour reprendre l'expression de notre Vice-président. Non par manque de courage, sans doute, mais par manque de foi. La foi, j'avoue en effet qu'il faut l'avoir pour se lancer dans une telle entreprise. C'est au contact de mon propre enfant, épanoui, sociable, bon élève, bref normal, que je l'ai trouvée. Mme Borel-Maisonny a dit, dans un numéro de la Revue de l'Orthophoniste, qu'il serait souhaitable de montrer aux parents des enfants d'une douzaine d'années dont la rééducation fût réussie. Je crois bien que le moment est venu de passer aux actes, cette petite phrase a été pour beaucoup dans ma détermination »*³³³.

Les propos du vice-président vont dans la même direction lorsqu'il présente le tout premier conseil d'administration de l'association. Dans son discours nous retrouvons les prémices des ambitions de l'ANPEDA pour se positionner en experte de la surdité, justifiée par la double casquette de ses membres fondateurs, bénéficiant du savoir parental mais aussi pour certains d'entre eux du savoir professionnel : *« Les membres du conseil d'administration, dont la plupart ont élevé leur enfant au foyer familial, ont acquis une expérience qu'ils désirent mettre au service de toutes les familles confrontées aux mêmes problèmes. Parmi eux, d'ailleurs, une psychologue, un enseignant, une audiologiste, plusieurs orthophonistes, apportent dans des discussions, une compétence experte. »*³³⁴

Par ailleurs, lors de nos entretiens, le fort capital économique, social et culturel des familles qui participent à la refondation de l'ANPEDA³³⁵ et de celles qui s'y sont associées dans les toutes premières années de son existence sont mises en avant. Ce capital est utilisé pour expliquer la force de frappe de l'ANPEDA dès ses débuts. Voici comment Gary, 84 ans, père d'une fille sourde, ingénieur et adhérent de l'ANPEDA depuis 1970 parle de ces familles d'avant-garde :

³³³ Josette Chalude, « Pour nos enfants : Un avenir plus équitable », *bulletin de l'ANPEDA*, n° 1, 1965.

³³⁴ Charles Prat, « Voici le premier bulletin d'information de l'ANPEDA », *bulletin de l'ANPEDA*, n° 1, 1965.

³³⁵ Sur la liste des membres refondateurs il y a au moins 5 membres qui appartiennent aux professions médicales et paramédicales en lien direct ou indirect avec la surdité (1 audioprothésiste, 1 assistante sociale, 2 orthophonistes, 1 psychologue), 2 Ingénieurs, 1 exploitant forestier, 1 personne travaillant dans la finance, 1 rédactrice au Figaro, 1 employé à la RATP, 1 employé SNCF et 7 autres personnes dont la profession n'est pas précisée. Cf. annexe 5.

« Il y avait tous ces gens d'un bon calibre, d'un très bon calibre...Il y avait une des fondatrices de l'association et secrétaire générale à sa création qui est devenue plus tard professeur de psychologie à l'Université. Il y avait M. F. qui à ce moment-là était Secrétaire du Ministre de l'Éducation Nationale. Ce n'était pas n'importe qui M. F., c'était la cheville ouvrière du projet pour la création d'un hôpital de jour pour les enfants sourds, pluri handicapés. Mme Chalude était sténo au Figaro. Elle travaillait notamment le dimanche et c'était elle qui recevait les appels téléphoniques d'hommes politiques pour avoir un article dans le Figaro, ça lui permettait d'avoir un très bon carnet d'adresse (rire). Et puis ce Monsieur S., qui dirigea une des compagnies aériennes les plus importantes du pays. On avait aussi M. R qui était lui Président des Commissaires aux Comptes. Ils ont tous participé à l'action de l'ANPEDA. C'était un noyau dur, ces personnes ne venaient pas forcément dans les réunions de parents, car c'étaient des gens très occupés, mais participaient à la réflexion de l'association et aux actions. » (Entretien avec Gary, réalisé en février 2016)

Mme Jackie mère d'une fille sourde, activiste de l'ANPEDA dans la même période et ayant assuré bénévolement des postes d'accueil au sein de l'association témoigne dans le même sens :

« Ça a été une formation très solide et très sérieuse. Ce n'était pas rien tous ces gens, hein... On avait tous malheureusement un enfant sourd et, tous, on voulait autre chose que les INJS (Institutions nationales pour les jeunes sourds) pour nos enfants. On ne voulait pas laisser nos enfants comme ça dans la nature... enfin, on ne voulait pas les mettre dans des institutions. » (Entretien avec Jackie, réalisé en février 2016)

Comme le montrent ces témoignages, le dynamisme de l'ANPEDA va trouver très vite un écho important auprès des parents d'enfants sourds, et cette association va devenir un porte-parole puissant auprès des pouvoirs publics.

Le combat de l'ANPEDA, nous l'avons déjà signalé, est motivé par le refus de voir la plupart des sourds entrer dans des internats à un très jeune âge et sortir des écoles avec un niveau de français faible en étant voués à des métiers subalternes. Néanmoins, lorsque l'association revient sur son histoire dans son bulletin d'information, la revue *Communiquer*, en 1973, un évènement est considéré comme déclencheur de la colère des parents et initiateur de la réanimation de l'association : *« En 1964, l'Office Mondial de la Santé avait adressé un questionnaire à tous les pays d'Europe, afin de faire le point des solutions et mesures éducatives retenues par ceux-ci, en faveur des enfants atteints de surdi-mutité. La France avait refusé de répondre (...) si ce n'est que les besoins sont « quantitativement » couverts ! En 1965, nous étions en plein V^e Plan. Un élément fondamental de doctrine y décrétait le partage des enfants souffrant de troubles de l'ouïe : les*

sourds profonds et sévères, du seul ressort de la Santé publique - les moins atteints, pris en charge par l'Éducation Nationale. Il était alors admis, officiellement qu'un certificat d'études était, pour un sourd, une belle réussite scolaire. Et l'intergroupe pour l'Enfance Inadaptée décidait que les besoins, pour ceux-ci, étaient « quantitativement couverts » ! Cette conception « quantitative » entérinait un équipement scolaire datant d'une époque où le traitement des handicapés était conçu dans un contexte d'« assistance ». La conséquence immédiate serait, pour cinq ans, l'absence quasi-totale de crédits, qui auraient permis de faire bénéficier les enfants sourds des progrès considérables enregistrés, un peu partout, dans ce domaine pédagogique spécial : progrès scientifiques, techniques, et aussi sociologiques. »³³⁶

L'association sera très active dans toutes les commissions mises en place par l'État et qui débattent sur la surdité. Josette Chalude revient sur l'une des premières victoires qu'elle attribue à l'ANPEDA et à la mobilisation parentale en lien direct avec le motif déclencheur de sa refondation :

« Jusqu'à ces dernières années, en effet le secondaire était, en France, décrété hors de question pour les sourds. C'est en 1967, à l'issue d'un mois de travaux quasi quotidiens, que le rapport connu sous le nom de rapport Peyssard amorça un tournant de cette doctrine officielle. La commission était composée, essentiellement, de médecins, pédagogues, psychologues, techniciens parmi ce que la France comptait de plus écouté. Entre autre – pratiquant la participation avant qu'elle devienne à la mode - le Ministère de la Santé publique avait convié plusieurs parents. Je ne suis pas prête d'oublier la manière dont le président introduisit le thème de l'enseignement secondaire : « Le fait pour le ministre, dit-il en substance, de proposer cette question à votre examen n'implique pas qu'il considère comme évident l'accès des jeunes sourds à un tel niveau d'études ». Et se tournant vers nous, il ajouta : « Les parents ont-ils une opinion à ce sujet ? » Nous en avons une (...). En 1967, les témoignages affluaient à la jeune Association ANPEDA. De leur côté, les spécialistes de la commission Peyssard ne pouvaient que corroborer nos affirmations : les succès dont nous faisons état, n'y avaient-ils pas, bien souvent, contribué ? Le rapport Peyssard, dans ses conclusions, reconnaissait donc à tous les enfants sourds d'intelligence normale la faculté d'attendre le niveau d'études de la fin du premier cycle secondaire. Pourvu, bien entendu, que leur éducation eut été bien menée. »³³⁷

³³⁶« Doctrine de l'ANPEDA : Historique, réalisations, doctrine, missions », *Communiquer*, n° 12, juin 1973, p. 27.

³³⁷ Josette Chalude, « Les études secondaires des jeunes déficients de l'ouïe en France », *Communiquer*, n° 6, avril 1972, p. 13-15. p.13

Puis elle ajoute :

« Depuis trois ou quatre ans, aucune législation particulière n'est intervenue, mais le rapport Peyssard ayant, en quelque sorte, donné le feu vert, les responsables des structures traditionnelles, plus ou moins aiguillonnés par les parents, obéissant aussi au désir naturel d'encourager les plus doués, créant pour ces derniers une sixième d'abord, ensuite une cinquième, et ainsi de suite, jusqu'au bout du cycle lorsque le recrutement le permet. »³³⁸

Il s'agit donc d'une révolte des parents qui veulent prendre en main le destin de leurs enfants. L'ANPEDA propose pour cela un vrai système de pensée, basé sur le fait que la surdité serait une déficience à réparer et à normaliser ; il doit venir guider les actions éducatives orientées entièrement vers l'oralisme. L'association affiche le postulat de sa lutte : *« L'éducation de l'enfant sourd commence au berceau, l'intégration dans la famille et dans l'école est le moyen privilégié d'une bonne insertion sociale. »³³⁹*

L'ANPEDA montre une conviction très forte dans ses positions, aussi bien qu'elle utilise le terme de doctrine³⁴⁰ pour qualifier ses objectifs. Voici ci-dessous³⁴¹ en quelques points l'essentiel de son système de pensée :

1. Il n'est pas un malade mais un enfant aux potentialités intactes. Ses limites sensorielles impliquent un mode d'éducation utilisant des structures des moyens et un contenu originaux, dans le cadre du système éducatif normal.
2. Une conception du contenu de l'éducation qui tienne compte des faits suivants :
 - a- Les défauts de structuration du langage obèrent lourdement la structuration de la pensée et des possibilités scolaires futures de l'enfant, le limitant dans ses capacités ;
 - b- Les défauts de structuration du langage sont dus à l'inadéquation des méthodes utilisées pour l'acquisition et la pratique du langage, et à l'utilisation de méthodes non cohérentes entre elle sur le plan de l'éducation auditive et de l'acquisition de la parole ;
3. Une conception des moyens éducatifs.

³³⁸ Josette Chalude, « Les études secondaires des jeunes déficients de l'ouïe en France », *Communiquer*, op. cit., p. 13-15., p. 15.

³³⁹ Consultation du site : <https://anpeda.fr>

³⁴⁰ Nous trouverons ce terme plusieurs fois dans des textes de la revue « Communiquer » que l'association produit.

³⁴¹ « Doctrine de l'ANPEDA : Historique, réalisations, doctrine, missions », *Communiquer*, n° 12, juin 1973, p. 27-30, p. 28.

4. Une conception démocratique de l'éducation : l'ANPEDA affirme le principe de la liberté de choix et de la participation de la famille.

Au premier plan de sa doctrine, l'ANPEDA place la promotion du milieu dans lequel est élevé l'enfant sourd : la famille et l'école. L'intégration dans la famille et dans l'école est le moyen privilégié d'une bonne insertion sociale.

Cette doctrine qui commence par proposer une nouvelle conception du jeune déficient auditif, affirme la nécessité de l'éducation de la parole au plus tôt dans l'histoire de l'enfant. Elle préconise d'individualiser la prise en charge du jeune et positionne les parents au centre des dispositifs de décision. Par ailleurs, l'intégration dans l'école normale, engendre l'éloignement des enfants du milieu des écoles spécialisées et par conséquent de leurs « semblables ». Cette séparation est considérée comme étant au service de l'acquisition de la langue vocale que l'enfant devra travailler notamment avec les parents et grâce à l'éducation précoce. La demande de réformer l'éducation des sourds dans ce sens est à la base de l'« oralisme moderne »³⁴² soutenu et inspiré par le corps médical, ou « oralisme parental » comme le nomme Josette Chalude quelques années plus tard :

*« C'est en marge de ce système des instituts de sourds que s'est développé l'oralisme parental. Il se distinguait du premier par le fait qu'il impliquait des interactions de communication et d'activités langagières plusieurs années avant qu'il ne soit question de lecture. La réussite dépendait pour l'essentiel des capacités de la famille. Ce sont les milieux de l'audiophonologie naissante qui ont répandu une vision de l'éducation des enfants sourds fondée sur la précocité des stimulations de l'enfant, sur des techniques d'apprentissage audio vocales et sur l'exercice de la parole au quotidien. »*³⁴³

Pour que son système devienne audible auprès des pouvoirs publics, l'ANPEDA montre sa force d'expertise dans le monde de la surdité et l'intention de la développer. Cette posture apparaît clairement à la base des missions prioritaires qu'elle se donne³⁴⁴, trois ans après sa refondation :

- En priorité : constitution d'une commission d'étude permanente à l'échelon national, comprenant des représentants des familles ;

³⁴² Élise Leroy, *Didactique de la Langue des Signes Française, langue 1...*, op. cit., p. 46.

³⁴³ L'extrait suivant est tiré d'un article composé d'extraits de l'allocution prononcée par Josette Chalude, devenue alors Présidente d'Honneur de l'ANPEDA, lors des Journées d'études menées par le Groupe Technique National Déficience Auditive de l'ANCE les 6 et 7 avril 1995 à Villeurbanne. Cette allocution a été publiée intégralement dans la revue trimestrielle de l'ANCE n°91 de juin 1995.

³⁴⁴ « Les associations », *Informations sociales, l'enfant sourd*, n° 10, octobre 1968, p. 130.

- Mesures de dépistage précoce ;
- Déclaration obligatoire des enfants dépistés sourds par les médecins des services hospitaliers, soit aux Académies, soit à un organisme tripartite régional ;
- Implantation de classes bien équipées, annexées aux classes normales, partout où le permet la démographie ;
- Formations d’instituteurs orthophonistes à une pédagogie moderne de l’enfant sourd basée sur l’oralité ;
- Mesures immédiates en vue d’assurer la formation professionnelle des jeunes sourds dans un certain nombre de métiers, et favorisant leur intégration dans la fonction publique ;
- Prise en charge de 75% minimum de la prothèse-individuelle ou de rééducation - quel que soit son prix et son renouvellement si nécessaire.

L’ANPEDA, défend l’idée d’une prise en charge au cas par cas, ce qui accentue encore la segmentation des projets d’intégration individuelle. En effet, l’emploi du temps d’une classe spécialisée ressemble à celui d’une classe « unique » rurale dans laquelle chaque enfant serait un niveau à lui tout seul. Le travail de groupe ou l’organisation d’une pédagogie interactive est de fait relégué. Une des missions de l’école qui est la socialisation s’en trouve mise à mal, sur plusieurs années cruciales dans la vie de l’enfant.

Par ailleurs, l’ANPEDA va être attentive à ce qui se fait à l’étranger en lien avec la surdité. De la même manière que les associations de sourds porteuses du paradigme « visuel-gestuel » vont s’inspirer de l’expérience américaine pour promouvoir la langue des signes, l’association des parents va soutenir le développement du *Cued speech*, codage manuel de la parole facilitant la lecture sur les lèvres, inventé par un américain en 1967³⁴⁵. Il existait un codage de l’anglais oral ; un codage du français oral est mis au point, dénommé Langage Parlé Complété (LPC). D’ailleurs Gary attribue directement à l’ANPEDA (grâce à un de ses membres) l’importation de la méthode en France :

« Les INJS, n’avaient pas tellement bougé depuis leur création. Pour celui de Paris, je dirais qu’il était assez proche de ce qu’avait mis en place son créateur l’abbé de l’Épée. On en était

³⁴⁵ Tous les sons prononcés dans une langue vocale sont codés avec une seule main se déplaçant près du visage. Ce code vient en appoint de la lecture labiale et ne peut exister sans elle : la main restitue chaque voyelle en se positionnant sur l’un des 5 emplacements codifiés, pendant que huit formes différentes de la main restituent chacune une consonne ou une semi-consonne. Voir : www.alpc.asso.fr

toujours là en France, alors qu'il y avait des méthodes, notamment, aux USA qui bougeaient et qu'on voyait l'éducation des enfants sourds différemment de ce qui se faisait en Institut. Jean Cyril Spineta, qui voyageait beaucoup, il avait découvert qu'aux USA on utilisait le Langage parlé complété, le LPC ou le Cued Speech. Il avait emmené sa femme aux USA et c'est elle qui a amené en France le Cued Speech. Et c'était une évolution notable. » (Entretien avec Gary, réalisé en février 2006)

Par sa force de propositions, l'ANPEDA commence à être reconnue et visible en dehors du cercle des parents. La revue mensuelle de l'action sociale, du travail social et des collectivités dans son numéro consacré à l'enfant sourd, en 1968, base la présentation du jeune sourd sur l'analyse de l'ANPEDA. Les actions et ses objectifs sont clairement présentés et l'association, malgré sa jeune existence, est qualifiée de « seule, sur le plan national en France actuellement, valable en matière d'éducation et d'assistance pour les sourds-muets »³⁴⁶.

Face à cette association combative, dans les années 1960, les associations qui représentent les sourds n'ont pas vraiment d'espace de parole. Si elles répondent aux questions sur la perte auditive, elles ne s'expriment encore ni sur la langue des signes, ni sur la dimension culturelle de l'expérience personnelle de la surdité. Selon Véronique Geffroy : « *En s'inscrivant dans la même perspective que celle du Congrès de la FMS en 1959, la CNSF s'était occupée de la promotion des appareils auditifs et de l'oral, entre 1970 et 1975. La CNSF était alors proche des devenus sourds, de l'ANPEDA et d'autres plus petites associations de parents d'enfants scolarisés dans les établissements de la FISAF (qui s'apprêtaient à se rassembler dans ce qui sera l'UNISDA)* »³⁴⁷.

Toutes ces instances avaient envisagé le congrès de la Fédération Mondiale des Sourds de 1971, comme la « révolution tranquille »³⁴⁸ qui permettrait le démarrage et l'organisation de la politique d'intégration qu'elles avaient réfléchié mais elles ont dû percevoir lors de ce congrès les prémices de la rupture qui allait intervenir quelques années plus tard³⁴⁹.

Néanmoins, l'ANPEDA progresse vite : seulement 11 ans après sa création, elle fédère 8 associations régionales, 18 associations départementales et plus d'une dizaine d'associations d'écoles³⁵⁰. Cependant, pour avoir du poids auprès des politiques publiques et faire sa place dans

³⁴⁶ « Le sourd cet inconnu » *Informations sociales, l'enfant sourd*, n° 10, octobre 1968, p 38, p.156.

³⁴⁷ Véronique Geffroy, *La formation des pédagogues sourds...*, op. cit., p. 266.

³⁴⁸ Ibid.

³⁴⁹ La présence de sourds suédois, américains accompagnés de leurs interprètes montra qu'ils étaient capables de suivre toutes les interventions, grâce à une langue gestuelle.

³⁵⁰ « Associations affiliées à l'ANPEDA », *Communiquer*, n° 26, avril 1976, p. 42-43.

le monde associatif français en plein bouillonnement, l'association veut affiner sa stratégie en s'alliant à des professionnels du monde médical.

4.1.1. Exister parmi « les grands » et s'inscrire dans la construction des politiques publiques

La mobilisation de l'ANPEDA s'inscrit dans le contexte de la fin des années 1960, marqué politiquement par la construction du champ plus large de la prise en charge des personnes handicapées en France. Il s'agit d'un processus de construction sociale du handicap, reconnu comme générateur de souffrances et qui nécessite de l'attention et des actions de la part de la société. L'ANPEDA se reconnaît dans le mouvement plus général d'associations de parents d'enfants handicapés, comme celles de parents d'enfants handicapés mentaux qui se sont organisées durant les Trente Glorieuses³⁵¹ et incitent l'État à s'intéresser aux établissements qu'ils ont créés pour la prise en charge de leurs enfants.

Cette mobilisation du milieu du XX^e siècle, inédite, s'appuie sur un « mouvement de fond de montée en puissance du référentiel du handicap » qui est à l'origine de la première loi importante du handicap de 1975 dite « la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées ». Les sourds, les aveugles, les handicapés mentaux et d'autres « hors normes » avaient été longtemps pris en charge par la bienfaisance et non par l'État. Classés dans diverses catégories discriminantes telles que : « infirmes », « inadaptés » et autres « incapables », ces enfants vont intéresser les pouvoirs publics au moment où le « modèle social du handicap »³⁵² s'installe, avec pour effet de « mettre en avant les conséquences, et non plus les causes, des problèmes de santé invalidants »³⁵³. Il aura comme marqueur de départ un rapprochement des catégories utilisées avec les « invalides » de la première guerre mondiale.

Tout au long du XIX^e siècle et bien plus tard, les sourds mèneront une lutte incessante, pour que les établissements qui assurent leur éducation soient rattachés au Ministère de l'Instruction Publique. Ils resteront au Ministère de l'Intérieur « sous la rubrique des institutions charitables,

³⁵¹ 1945-1975.

³⁵² Jean-François Ravaut, « Modèle individuel, modèle médical, modèle social : la question du sujet », *Handicap*, n°81, janvier-mars 1999, p.64-84.

³⁵³ Aude Béliard et Jean-Sébastien Eideliman, « Aux frontières du handicap psychique : genèse et usages des catégories médico-administratives », *Revue française des affaires sociales*, 2009/1, n°1-2, p. 99-117, p. 102.

autant dire de celles dans lesquelles il est même immoral de trop investir »³⁵⁴. Ce traitement social imposé aux sourds était particulièrement intolérable pour les parents des classes aisées. Jean René Presneau, dans son ouvrage³⁵⁵, montre comment de tout temps des parents en colère contre les institutions officielles se chargent eux-mêmes de l'éducation de leurs enfants. Ainsi, ils vont se saisir avec force du contexte de cette seconde moitié du XX^e siècle pour mettre en place des actions significatives.

Néanmoins, les objectifs de l'ANPEDA ont un certain décalage avec ceux des grandes associations du champ du handicap³⁵⁶ dont la parole était, et reste, toujours dominante, car elles ont bâti « une culture du monopole »³⁵⁷. Ces associations ont gagné leur légitimité et sont devenues incontournables dans le champ, parce qu'elles ont comblé le grand vide laissé par l'État depuis longtemps. La plupart d'entre elles sont à l'origine de la création des structures de prise en charge éducative et des ateliers de travail protégés pour enfants déficients. Devenues gestionnaires d'établissements et de services spécialisés en dehors des structures étatiques³⁵⁸, elles se présentent comme proposant les services les plus appropriés pour leurs enfants.

Depuis les lois Jules Ferry (1881-1882) et la circulaire sur l'éducation spéciale de 1884, les jeunes sourds, comme les jeunes aveugles, font partie des seuls « enfants inaptes » qui échappent à l'enseignement primaire obligatoire et évoluent dans leurs propres établissements de prise en charge, même s'ils sont en nombre insuffisant et ne couvrent pas la totalité des besoins. Mais les parents de l'ANPEDA, à la lumière de leur expérience des établissements spécialisés prenant en charge l'éducation des sourds, ne voient pas en eux le dispositif pouvant permettre de rendre leurs jeunes enfants plus performants. Au contraire, leur lutte est cristallisée autour de la critique des institutions en place et de la revendication d'une prise en charge de l'éducation des jeunes sourds par l'Éducation Nationale. L'ambition de l'ANPEDA n'est pas partagée au départ par les

³⁵⁴ Bernard Mottez et Harry Markowicz, *Intégration ou droit à la différence. Les conséquences d'un choix...*, op. cit., p. 36.

³⁵⁵ Jean René Presneau, *Signes et institution des sourds XVIII^e-XIX^e siècles*, Seyssel, Champ Vallon, 1998.

³⁵⁶ Ces associations n'ont pas toujours comme membres et dirigeants les personnes handicapées qu'elles représentent. D'ailleurs dans le champ de la santé mentale elles sont souvent constituées par les familles. Pour prendre deux exemples de ces grandes associations très représentatives des « trente glorieuses », nous donnerons celui des *Papillons Blancs* qui se transforme en Association Départementale de Parents d'Enfants Inadaptés (ADAPEI) devenant en 1960 une Union Nationale (UNAPEI). Et l'APF créée en avril 1933 sous le nom d'Association des Paralysés et Rhumatisants (APR). Reconnue d'utilité publique en mars 1945, elle devient à cette occasion l'APF (Association des Paralysés de France).

³⁵⁷ Henri-Jacques Stiker, *Les Métamorphoses du handicap de 1970 à nos jours*, Grenoble, PUG, 2011, p. 164.

³⁵⁸ En septembre 1972 UNAPEI gère 520 établissements et propose 27 000 places. En ce qui concerne l'APF, l'association gère 59 établissements et propose 3 388 places en décembre 1974.

grandes associations du champ du handicap car elle impliquerait une transformation profonde des politiques éducatives en direction des jeunes sourds. Consciente de ces difficultés, l'ANPEDA a alors travaillé à atteindre des objectifs croisant ceux des associations dominantes du champ du handicap : comme le dépistage précoce (de la surdité), la mise en avant du rôle des parents comme « experts » pour toute décision concernant le jeune sourd, etc., sans pour autant oublier ses objectifs de fond.

L'intégration des enfants dits inadaptés au sein de l'école publique est devenue l'objectif de toutes ces grandes associations aujourd'hui, mais, il était difficile de le faire entendre dans le contexte de vide institutionnel caractéristique des années précédant 1975. Les grandes associations parentales avaient alors comme principale ambition la protection et l'assistance des enfants ; les institutions spécialisées qu'elles contribuaient à créer étaient perçues comme la meilleure solution de ce point de vue. Henri-Jacques Stiker³⁵⁹ souligne que le poids de l'histoire influençait la plupart des associations de cette période, même celles dont les orientations de départ se positionnaient à contre-courant de cette dynamique. Ainsi, l'association APAJH, créée en 1962 par des membres de l'Éducation nationale pour l'intégration des jeunes handicapés au sein de l'école de la République, finira par suivre le courant général en devenant association gestionnaire, et même l'une des grandes associations créatrices d'établissements spécialisés³⁶⁰.

Le monde associatif durant cette période, malgré la force importante qu'il dégage, reste cloisonné et fractionné. Les associations, qu'elles soient gestionnaires d'établissements et de services ou pas, entretiennent entre elles soit des rapports de concurrence et de rivalité soit s'ignorent. Les relations de concurrence opèrent entre associations qui agissent dans des terrains proches, ce qui est visible lors des quêtes annuelles, des démarches auprès des différents ministères (qui sont « surveillés »³⁶¹) ou des créations de services (qui sont « imités »³⁶²). L'ignorance mutuelle domine les relations entre des associations qui s'attachent à viser des populations vraiment différentes, avec des domaines d'action très séparés liés à une conception très sectorielle de l'action publique. Gary, un des membres actifs de l'ANPEDA confirme cette distance :

³⁵⁹ Les paragraphes suivants qui traitent du monde associatif dans les années qui précèdent la loi cadre sont inspirés de l'analyse d'Henri-Jacques Stiker, *Les Métamorphoses du handicap...*, op. cit.

³⁶⁰ L'APAJH est gestionnaire de 102 établissements en 1975.

³⁶¹ Henri-Jacques Stiker, *Les Métamorphoses du handicap...*, op. cit., p. 166.

³⁶² Ibid.

« La relation de l'ANPEDA avec les autres associations? Il n'y en avait pas (rire). Et il faut le dire, elle n'a jamais eu la même force que ces associations gestionnaires. Nous, on n'était pas en contact avec eux, mais Mme Chalude sûrement... » (Entretien avec Gary, réalisé en février 2016)

Le monde associatif du champ du handicap se caractérise donc par le cloisonnement des domaines d'intervention ainsi que par la hiérarchisation des handicaps, phénomène très présent encore dans les années 1980. La soumission des handicapés à une hiérarchie ressort des propos de Suzanne Fouché³⁶³ en 1981, l'une des figures importante dans la constitution du champ, comme cofondatrice d'une des premières grandes associations, l'ADAPT en 1929 :

« Ma déception est que la législation française (la dernière en date) marque une régression, en refoulant parmi les handicapés, sinon les exclus, ceux qui ont droit de se croire hommes à part entière puisque leur esprit et leur volonté sont intacts, voire plus ardents que d'autres. Depuis cinquante ans, nous cherchions à prouver que l'épreuve physique nous avait aguéri et que l'on pouvait compter sur nous pour la construction de cette cité de paix et de fraternité que devrait être notre monde. Au moment où les robots commencent à libérer l'homme des tâches éprouvantes, où la maîtrise des techniques ouvre la voie au plein emploi des facultés humaines, nous pouvions espérer que nos impotences et nos faiblesses auraient de moins en moins d'importance, composées plus que naguère par nos valeurs d'esprit et de cœur. En cela aussi, je crois, mais comment y faire croire alors que la loi et, par elle, le public nous confondent avec les déficients mentaux qui, s'ils ont le droit à s'épanouir dans un climat de respect, ne peuvent avoir nos ambitions de réintégration professionnelle à part entière ; alors que l'intention du législateur est déviée par des tutelles pesantes qui lésinent sur les moyens au lieu de favoriser au maximum la prise en compte de nos valeurs compensatrices de nos déficiences. »³⁶⁴

Cependant, le projet de la loi cadre (1975) va provoquer une forme d'union exceptionnelle entre les associations.

³⁶³ Suzanne Fouché (1901-1989) fonde avec Robert Buron (1910-1973) en 1929 l'association ADAPT, qui reconnue d'utilité publique en 1934, regroupe aujourd'hui plus de quarante établissements sur le territoire national. Contractant la tuberculose à l'âge de 17 ans, elle passera près de douze ans dans des centres de tuberculeux en commençant par celui de Berck. C'est de ce lieu où elle découvre l'oisiveté auxquels étaient contraints les malades, qu'elle va réclamer l'indépendance financière des personnes malades et par conséquent leur intégration dans la vie professionnelle. L'insertion professionnelle de personnes handicapées reste à ce jour au centre des actions de l'association. (Site : www.ladapt.net, consulté en mars 2016)

³⁶⁴Suzanne Fouché, *J'espérais d'un grand espoir*, Paris, Le Cerf, 1989, p. 221-222.

4.1.2. Construire une expertise associative : s’allier aux professionnels de la médecine et promouvoir les savoirs parentaux

« Les savoirs des profanes sont fondés sur l’expérience. Ce sont des savoirs situés (...) Si les associations se sont bien appuyées sur l’expérience de leurs membres pour construire des savoirs spécifiques et prétendant à ce titre prendre place dans le débat public, l’expertise associative ne se limite pas à la production d’un savoir propre. Elle consiste également à mobiliser les savoirs « établis » des professionnels. »³⁶⁵

La mobilisation des professionnels de la médecine par l’ANPEDA a été cruciale pour l’association pour deux raisons : premièrement, le discours « réparateur » de ces professionnels se trouvait en parfait accord avec les attentes de ces parents qui rêvaient qu’un jour leurs enfants puissent parler et, mieux encore, entendre. Deuxièmement, l’alliance avec ces professionnels permettra à l’association de légitimer sa lutte et ses actions.

Lancée dans cette dynamique d’alliance avec les professions médicales et paramédicales, l’ANPEDA développe une stratégie qui la conduira à mobiliser et afficher comme conseillers et « amis » de l’association, des agents provenant de segments importants des professions médicale (les ORL, les audioprothésistes, etc.) et à encourager l’implication des professionnels paramédicaux tels que les orthophonistes dans la prise en charge éducative des jeunes sourds, comme nous l’avons vu dans la partie I.

Ainsi, ne s’appuyant plus uniquement sur le lien parental, mais aussi sur l’avis d’experts, les revendications des parents de l’ANPEDA ne pouvaient plus être disqualifiées au regard de leur caractère profane et partial. Cette stratégie a supposé la prise en compte des hiérarchies professionnelles. Forte du discours des ORL, l’association a eu plus de facilité à questionner et critiquer le système éducatif en place et notamment les Institutions spécialisées où la profession centrale restait celle de professeur.

Gary, adhérent de l’ANPEDA depuis 1970 témoigne de l’implication des agents appartenant aux segments prestigieux de la médecine très présents dans la vie associative:

³⁶⁵Yves Lochard et Maud Simonet, « Les expertes associatifs, entre savoirs profanes, militants et professionnels », in Didier Demazière et Charles Gadéa (dir.), *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis...*, op. cit., p. 274-284, p. 275.

« A l'ANPEDA il y avait par exemple Jean-Claude Lafon³⁶⁶, ORL-phoniatre et Professeur des Universités, et Paul Veit³⁶⁷, audioprothésiste très connu. Le premier publiait une grande quantité de recherches et d'articles et le second a beaucoup travaillé sur les prothèses des enfants à titre expérimental. Les deux étaient des amis de l'ANPEDA. » (Entretien avec Gary, réalisé en février 2016)

L'implication des orthophonistes dans le champ de l'éducation des sourds va permettre, d'une manière indirecte, la diversification de la prise en charge éducative, que ce soit dans les centres nouveaux qui vont s'ouvrir ou dans le cadre de l'intégration scolaire dans les classes de l'Éducation Nationale. Contrairement au marché de la prise en charge quasiment unifié de l'éducation des sourds des années 1960, qui ne laissait pas beaucoup de place aux parents, la multiplication des professionnels intervenant dans le champ de l'éducation et le jeu des concurrences inter-professionnelles vont leur ouvrir une marge d'action³⁶⁸ sur le plan des choix éducatifs.

L'ANPEDA va placer le diagnostic précoce de la surdité, dans son programme, comme l'un des objectifs principaux de sa lutte. Les parents estimaient que cela permettait à l'enfant de bénéficier très tôt d'appareils auditifs et, par là-même, profiter du « bain sonore de l'environnement ». L'idée est de contraindre l'enfant, dès son plus jeune âge, à s'inscrire dans une communication vocale et sonore en commençant, « sans plus tarder, la lutte pour l'acquisition du langage, secteur de la pensée et moyen de communication avec ses semblables »³⁶⁹. Le dépistage précoce de la surdité est bien au départ une exigence des parents qui va être soutenue et inspirée par le corps médical. Toute la démarche de l'ANPEDA et de son système de pensée s'inspire et se fonde sur le discours des médecins. Ce sont les médecins qui sont à l'origine du diagnostic et toujours eux qui donnent la marche à suivre au point de vue pédagogique et éducatif.

Voici comment l'ORL-Phoniatre, Dr Lucien Moatti, du Centre expérimental du service d'oto-rhino-laryngologie de l'Institut prophylactique annonce, en 1968, les raisons d'être du dépistage et de l'éducation précoce : « Elles sont nombreuses et se situent sur divers plans : neurophysiologique,

³⁶⁶ Jean-Claude Lafon, professeur d'ORL et de phoniatrie, est considéré comme un agitateur d'idées. Il était notamment à la tête de cinq formations réputées à la Faculté de Besançon, et rédacteur en chef du bulletin d'audiophonologie, revue trimestrielle.

³⁶⁷ Paul Veit fut l'initiateur de l'organisation de la profession d'audioprothésiste en France et un pionnier de l'audiophonologie et du dépistage précoce.

³⁶⁸ Comme ce fut le cas pour les parents d'enfants précoces en échec scolaire abordés par Stanislas Morel, « La cause de mon enfant. Mobilisations individuelles de parents d'enfants en échec scolaire précoce », *Politix*, vol. 25, n° 99, 2012, p. 153-176.

³⁶⁹ Lucien Moatti, « Le dépistage », *Informations sociales, l'enfant sourd*, n° 10, octobre 1968, p. 28-35, p. 29.

psychologique, pédagogique. (...) Au cours de la première année, déjà se constitue ce qu'on a appelé le « langage interne » qui permet à l'enfant de comprendre avant d'être en mesure de s'exprimer. C'est donc là que se situe le moment optimum de l'acquisition du langage. (...) - Sur le plan psychologique l'enfant sourd, surtout si sa surdité est méconnue (...) constitue des troubles de caractère, qu'il sera plus tard difficile de corriger. - Sur le plan éducatif elle permettra aux parents de se familiariser avec les méthodes d'éducation du sourd et d'être rapidement les auxiliaires indispensables des éducateurs spécialisés. - Sur le plan pédagogique elle permettra également à beaucoup d'enfants sourds de s'intégrer plus rapidement dans les circuits scolaires des bien-entendants. »³⁷⁰

On trouve dans le discours du Dr Moatti, les lignes directrices de l'ANPEDA, c'est-à-dire : diagnostic précoce plus intégration des jeunes sourds dans les écoles des entendants plus l'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants.

Tout au long de son existence, l'association va essayer de fortifier la collaboration avec les professionnels du secteur médical et paramédical. Leurs interventions dans les colloques et les congrès que l'association organise annuellement, à l'occasion de son Assemblée Générale, sont nombreuses.

Les professionnels sont initiés à la vie de l'association par Josette Chalude pour laquelle l'importance accordée à la collaboration avec les professionnels n'est pas anodine. J. Chalude fait quasiment l'unanimité quant à son rôle de « fer de lance » au sein de l'ANPEDA: « comme un des personnages clés, éveilleuse de la conscience parentale, pionnière de l'éducation familiale »³⁷¹.

Cette collaboration entre parents et professionnels ne s'opère pas uniquement au profit de l'association. C'est une rencontre d'intérêts mutuels. Les professions médicales et paramédicales voient dans la lutte de l'association l'occasion d'investir fortement marché de la surdité qui s'ouvre à eux.

Cette concomitance d'intérêts entre les professionnels et les parents, déjà en place depuis la création de l'ANPEDA en 1965, opère d'une manière manifeste lors la création de l'association ACFOS (Action Connaissance Formation pour la Surdité) en 1988. Cette association qui se présente au départ comme une fondation³⁷², se donne pour objectif de lancer des actions d'envergure afin

³⁷⁰ Ibid.

³⁷¹ Didier Voïta, « le Mot du Président », *La lettre de l'ANPEDA*, n° 15, juin 2012, p. 1.

³⁷² Officiellement, c'est Marcel Piton, inspecteur des finances, conseiller technique auprès du Secrétaire d'État chargé des handicapés et père d'un enfant sourd, qui lance l'idée de la création d'une fondation. À l'occasion d'une révision

de combler « la carence dramatique de “culture générale” concernant le handicap auditif, dans le grand public bien sûr, mais plus gravement chez ceux qui étaient censés orienter et conseiller: médecins pédiatres et généralistes, enseignants, travailleurs sociaux... »³⁷³.

Néanmoins, d'autres raisons animent la création de l'ACFOS. À la fin des années 1980, le monde de la surdité a subi d'importants bouleversements. Les mobilisations autour du paradigme « visuel-gestuel » troublent l'« oralisme parental » construit par l'ANPEDA. De leur côté, les professionnels n'ont pas trouvé de place au sein de l'UNISDA qui existe depuis 1974 et se veut représentante du monde de la surdité : à savoir les sourds, les « devenus sourds » et les parents tel que le montre son organigramme³⁷⁴ (cf. annexe n°6). Mais cette union qui commence à trouver un certain écho auprès des pouvoirs publics³⁷⁵ tend à marginaliser les professionnels et leurs associations. L'ACFOS, nouvelle association donc, se veut être un lieu d'échange, de réflexion et de diffusion de l'information sur la surdité, ouverte à tous, personnes sourdes et entendantes, mais n'en reste pas moins une association investie principalement par des professionnels³⁷⁶ et ceux de la médecine en particulier. Lucien Moatti, à propos des conditions de sa création, précise : « C'est une association ouverte à tous, et surtout à toutes les tendances de l'Audiophonologie. »³⁷⁷.

Cette tendance est toujours présente lorsqu'on regarde la composition du conseil d'administration de l'ACFOS en 2014³⁷⁸. La création de l'ACFOS permet aux professionnels

des textes régissant les établissements médico-sociaux accueillant les jeunes déficients auditifs (les annexes 24 quater) entrepris à son initiative en 1988, il révèle les conclusions inquiétantes du groupe qui se charge d'évaluer le niveau d'information de la société française sur la surdité. Ses conclusions pointent un manque important d'informations en ce qui concerne le public en général, mais aussi le public spécialisé.

³⁷³ Geneviève Durand, « Acfos, 20 ans déjà... : » propos recueillis par Coraline Coppin, *Connaissances Surdités*, n° 23, mars 2008.

³⁷⁴ Bernard Mottez et Harry Markowicz, *Intégration ou droit à la différence. Les conséquences d'un choix...*, op. cit. p. 149.

³⁷⁵ En 1983, les premières émissions sous-titrées étaient diffusées grâce au procédé Antiope ; en 1985 France Télécom mettait à disposition des sourds le Minitel « Dialogue ». La Cité des Sciences de La Villette, premier établissement à avoir établi une charte de l'accessibilité, avait embauché un animateur sourd, Guy Bouchaveau.

³⁷⁶ Toujours active aujourd'hui.

³⁷⁷ Lucien Moatti, « Éditorial », *Connaissances Surdités*, septembre 2006, n° 17, p. 3.

³⁷⁸ Présidente : Pr Françoise DENOYELLE (ORL, PUPH), Vice-Présidents : M. Christian BOTTEX (Enseignant spécialisé), Dr Yannick LEROSEY (ORL), Mme Florence SEIGNOBOS (Psychologue). Secrétaire Générale : Mme Ginette MARLIN (Enseignante spécialisée, décédée le 21 février 2017), Trésorière : Mme Anne KEROUEDAN (Audioprothésiste), Trésorier Adjoint : M. Jean-Louis BANCEL (Parent). Membres du Bureau : Dr Lucien MOATTI (ORL-Phoniatre), Mme Monique POUYAT (Psychologue), Mme Isabelle PRANG (Orthophoniste). Administrateurs : M. François AUTHIER (Ingénieur), M. Bernard AZEMA (Audioprothésiste), Mme Annie BERNIER (Directrice du Camps Espoir 93), M. Éric BIZAGUET (Audioprothésiste), Mme Annie BLUM (Orthophoniste), Mme Christine BOURSIER LE JOLIFF (Orthophoniste), Dr Denise BUSQUET (ORL-Phoniatre), Mme Brigitte CABROLIE (Orthophoniste), Mme Béatrice

médicaux et paramédicaux d'affirmer leur place d'experts de la surdité. D'ailleurs, qui parmi les professionnels est mieux placé pour guider les autres professionnels ?

La stratégie des fondateurs de l'association est claire, il faut moins miser sur les organisations pour ramasser des fonds, afin d'organiser des colloques et des congrès où s'y croisent les savoirs autour de la surdité, que compter sur le recrutement d'« *intuitu personae* »³⁷⁹. Ce sont les personnalités impliquées dans l'association qui vont faire sa force de frappe et « si ACFOS n'avait pas de notoriété, les membres du conseil d'administration en avaient à titre individuel »³⁸⁰.

Josette Chalude sera bien présente lors de la fondation de l'ACFOS, à côté de ces vieux collaborateurs³⁸¹, parmi lesquels on comptait l'audioprothésiste Paul Veit et l'ORL-phonniateur Jean-Claude Lafon qui sera élu secrétaire général. Elle deviendra sa Présidente en 1994 et restera Présidente d'Honneur jusqu'à sa disparition en 2014. En s'impliquant à titre personnel à cette fondation et à sa direction, J. Chalude voit dans cette nouvelle association la possibilité de faire avancer la recherche sur la surdité, mais aussi, le moyen de prolonger la lutte de l'ANPEDA en orientant les objectifs de l'ACFOS dans la même direction, comme l'affirme Geneviève Durand : « c'est en 1994, avec l'arrivée à la présidence de Josette Chalude, qu'ACFOS se centra sur la surdité de l'enfant »³⁸². Pour Josette Chalude comme pour les adhérents de l'ANPEDA, les progrès techniques, scientifiques et génétiques se trouvent au cœur des solutions pour vaincre la surdité de leurs enfants. L'ACFOS est considérée par les parents comme une association qu'il faut encourager en lui donnant toutes les chances de réussir, ce qui suppose qu'elle occupe une place reconnue dans le monde associatif de la surdité. Elle est parfaitement complémentaire avec la lutte des parents et sa fondation se veut exemplaire de la collaboration entre professionnels et parents.

CHOUTT (Orthophoniste), M. Martial FRANZONI (Directeur du CEOP), Mme Clara LEGENDRE (Orthophoniste), Dr Jacques LEMAN (ORL-Phonniateur), Dr Sandrine MARLIN (Généticienne), M. Gilles POLLET (Directeur ARIEDA). Mme Josette CHALUDE a été Présidente d'Honneur d'Acfos jusqu'au 16 août 2014, date de son décès. (Consulté le 4 mai 2016 le site www.acfos.org)

³⁷⁹ Geneviève Durand, « Acfos, 20 ans déjà... : » propos recueillis par Coraline Coppin, *Connaissances Surdités...*, *op. cit.*, p. 8.

³⁸⁰ Ibid.

³⁸¹ Les membres fondateurs étaient au nombre de 14 : 4 parents d'enfants sourds, 2 personnes sourdes, 3 médecins, 1 audioprothésiste, 1 orthophoniste, 1 professeur spécialisé, 1 journaliste, 1 fonctionnaire du Ministère de la Santé, toutes et tous « vieux routiers » de la surdité puisque 8 d'entre eux avaient plus de 60 ans.

³⁸² Geneviève Durand, « Acfos, 20 ans déjà... : » propos recueillis par Coraline Coppin, *Connaissances Surdités...*, *op. cit.*, p. 8.

Tout en entretenant une connivence très forte avec les professionnels de la médecine, l'ANPEDA se différencie en proclamant son identité d'association de parents. La rédaction et la publication d'un « Guide pour les parents de déficients auditifs » vont dans cette direction. À travers ce guide, l'association revendique la capacité de produire un savoir basé sur l'expérience parentale, savoir auquel les professionnels ne sont pas en mesure de prétendre. Néanmoins, de manière plus générale, le savoir produit par l'ANPEDA répond parfaitement à la définition qu'Yves Lochard et Maud Simonet font des « savoirs associatifs » comme « constitués d'emprunts du monde savant, emprunts qui sont analysés et mobilisés dans une logique propre au monde associatif »³⁸³.

4.1.3. Proposer une « carrière parentale »

Le « Guide des parents de déficients auditifs » que l'association établit et tient à la disposition des parents les renseigne sur ce qu'il faut faire, qui consulter pour réussir le dépistage et comment bénéficier des aides de l'État pour y arriver : « *Le médecin oto-rhino-laryngologiste. Au cas où celui-ci ne peut fournir un diagnostic sûr, ne soyez pas rassurés ; agissez comme si vous penchiez pour l'hypothèse la moins optimiste. Faites faire un examen audiométrique dans un centre d'audiométrie infantile fonctionnant soit en service hospitalier, soit en dehors. Si votre ville, votre département, ne dispose pas d'un centre d'audiométrie : vous demandez une prise en charge à la Sécurité sociale pour un examen complet à l'Institut national des jeunes sourds, 254, rue Saint Jacques, Paris Ve.* ».³⁸⁴

Ce guide positionne les parents en tant qu'acteurs en capacité de réagir dès les premiers doutes quant à la surdité de leur enfant. Aussi, par ses recommandations, il permet de mener à bien la « quête diagnostique »³⁸⁵ si importante pour les familles envahies par les questionnements et la culpabilité. Plus largement, « *le fait d'être reconnu malade ou handicapé confère une position sociale plus légitime que d'autres positions auxquelles on peut être assigné lorsque son comportement n'est pas conforme aux normes sociales habituelles* »³⁸⁶. Au milieu des années 1960, la surdité de l'enfant pouvait rester longtemps ignorée. Si la surdité profonde, par l'obstacle

³⁸³ Yves Lochard et Maud Simonet, « Les expertes associatifs, entre savoirs profanes, militants et professionnels », in Didier Demazière et Charles Gadéa (dir.), *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis...*, op. cit., p. 276.

³⁸⁴ Lucien Moatti « Le dépistage », *Informations sociales, l'enfant sourd...*, op. cit., p. 30.

³⁸⁵ Aude Béliard et Jean-Sébastien Eideliman, « Aux frontières du handicap psychique : genèse et usages des catégories médico-administratives », *Revue française des affaires sociales...*, op. cit., p. 107.

³⁸⁶ *Ibid.*, p. 108.

majeur qu'elle constitue pour le développement normal du langage peut être diagnostiquée avant six ans, une surdité partielle peut parfois rester méconnue jusqu'à l'âge scolaire. Isolé parmi les siens, le jeune enfant voit ainsi sa situation s'aggraver lorsqu'il entre à l'école : les relations avec ses camarades sont difficiles et les explications données en classe lui échappent. Il cumule alors des retards d'apprentissage qui sont souvent interprétés comme des retards scolaires ordinaires, tout en évoluant dans un climat affectif difficile. Ce *malentendu* pousse alors l'entourage des jeunes sourds, dont la surdité est encore ignorée, à les considérer comme des enfants « à problèmes » ou caractériels. C'est parfois le neuropsychiatre qui est consulté en premier lieu.

La « quête diagnostique » entamée, les parents doivent endosser des responsabilités importantes tout au long de la scolarité de leurs enfants. C'est dans ce contexte que l'ANPEDA, créée au départ à l'initiative de parents aisés, va attribuer aux parents le rôle d'*entrepreneurs*.

Cependant, les jeunes identifiés comme sourds sont aussi en position d'échec scolaire au sein des établissements spécialisés. Armés du discours médical, les parents s'opposent en force aux professionnels qui ont acquis jusqu'alors une légitimité dans l'encadrement post-diagnostique des enfants sourds, c'est-à-dire les enseignants et plus généralement les différents groupes professionnels qui travaillent dans les écoles spécialisées. Faire porter la responsabilité de l'échec scolaire des jeunes sourds aux professionnels des institutions spécialisées ne suffit pas à résoudre le problème. Comme pour les enfants handicapés mentaux pris en exemple par Jean-Sébastien Eideliman, l'échec scolaire « *tend de plus en plus à être associé, lui aussi, aux classes défavorisées, dont les parents seraient incapables de bien éduquer les enfants, de leurs transmettre les connaissances et les normes de comportement valorisées à l'école* »³⁸⁷. Dans la deuxième partie du XX^e siècle, notre société est marquée par une prise de conscience des normes d'autonomie et de responsabilité³⁸⁸ qui remplacent les normes de culpabilité et de discipline. Les parents qui *accomplissent correctement leur tâche* doivent rendre leurs enfants autonomes, et un niveau scolaire satisfaisant est garant d'une bonne autonomie future.

Mais, comme le mentionne Jean-Sébastien Eideliman³⁸⁹, la norme de l'épanouissement personnel par la famille et particulièrement par les enfants, renforcée tout au long du XX^e siècle s'inscrit

³⁸⁷ Jean-Sébastien Eideliman, « Aux origines sociales de la culpabilité maternelle, Handicap mental et sentiments parentaux dans la France contemporaine », *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2010/1, n° 27, p. 81-98, p. 92.

³⁸⁸ Alain Ehrenberg, *La fatigue d'être soi. Dépression et société*, Paris, Odile Jacob, 1998.

³⁸⁹ Jean-Sébastien Eideliman, « Aux origines sociales de la culpabilité maternelle, Handicap mental et sentiments parentaux dans la France contemporaine », *La revue internationale de l'éducation familiale...*, *op. cit.*

dans un fort contraste avec l'inertie de la répartition sexuelle des rôles domestiques. Ainsi, alors que les mères d'enfants sans difficultés particulières sont très majoritaires à s'occuper du suivi des enfants, celles dont l'enfant est porteur d'une différence sont toutes particulièrement concernées et se trouvent en première ligne au sein de la famille pour les prendre en charge.

4.1.4. La mère au centre du dispositif familial

Dans les fondements des conceptions de l'ANPEDA, la mère est plus particulièrement interpellée. On lui fournit même la marche à suivre pour devenir une « bonne » mère d'enfant sourd ; pour cela, elle doit d'une part assurer un climat affectif encore plus favorable pour son « enfant différent » et d'autre part devenir son éducatrice.

Le passage suivant donne le ton de l'encouragement à ce double rôle :

« En ce qui concerne les méthodes d'éducation de l'ouïe et de la parole, le premier point le plus important au regard de la mère, c'est que l'enfant ne doit pas être en internat. Certes, on ne peut l'empêcher dans certains cas : pour des raisons géographiques principalement, comme l'éloignement de tout centre de rééducation. Mais lorsque l'enfant bénéficie de la présence d'une mère douée, disponible et intelligente, celle-ci peut mener de bout en bout toute la rééducation de son enfant si elle est bien guidée. »³⁹⁰.

Le rejet de l'internat par l'ANPEDA, soulève aussi une question de mixité sociale. Les différentes classes sociales se mélangent dans les internats de grandes écoles spécialisées, où le seul point commun des enfants qui les fréquentent est la surdité. Les familles qui vont tenter l'intégration individuelle dans les classes de l'Éducation Nationale, mais aussi celles qui vont scolariser au départ leurs enfants dans les nouveaux centres, sont celles qui disposent des ressources économiques et sociales les plus élevées. Aussi, l'internat considéré comme lieu qui ne permet pas l'épanouissement de l'enfant, fait résonance avec le contexte plus large des années 1960 où les placements d'enfants sont de moins en moins fréquents³⁹¹. Ce positionnement sociétal revient à faire reposer de nouveau la charge et la responsabilité sur la mère. Les discours qui se veulent dé-culpabilisateurs pour les familles, quant au choix de l'internat pour leurs enfants sourds,

³⁹⁰ « Importance et nécessité d'une éducation précoce et spécialisée », *Informations sociales, l'enfant sourd*, n°10, 1968, p. 42-62, p. 57.

³⁹¹ Nadine Lefaucheur, « Accouchement sous X et mères de l'ombre », in Didier Le Gall et Yamina Bettahar (dir.), *La Pluridisciplinarité*, Paris, PUF, 2001, p. 139-175.

montrent bien comment cela reste considéré comme un choix « défavorable » pour l'enfant, avec une grande partie de responsabilité maternelle.

« De nombreux internats reçoivent des enfants en externat et en demi-internat. (...) Tant pour la rééducation préscolaire que pour la scolarité, l'étude des conditions physiologiques et psychologiques de l'acquisition du langage et de ses deux corollaires, le développement intellectuel et la réinsertion sociale a montré, démontré et définitivement confirmé – et personne ne soutiendrait le contraire- que l'internat n'est pas favorable aux progrès des jeunes sourds. Aussi, les parents doivent choisir cette solution en connaissance de cause. – Peut-être sont-ils trop isolés pour que leur enfant et eux-mêmes puissent recevoir les leçons et les conseils indispensables à une rééducation convenable. C'est en effet encore le cas le plus fréquent aujourd'hui en France, en dehors des grands centres urbains, étant donné l'absence de toute organisation de « guidance » et de tout service itinérant d'orthophonie. – Peut être la maman est-elle en mauvaise santé, peut-être a-t-elle à s'occuper d'une famille nombreuse qui requiert son temps et son attention. – Peut être la situation financière empêche-t-elle la famille d'assumer la lourde tâche de l'enfant sourd (abandon du salaire maternel, rééducation et trajets très onéreux, aucune aide matérielle en dehors de la Sécurité sociale). – Peut être enfin la présence de l'enfant sourd au foyer est-elle cause d'une situation de conflit latent ou aigu, et menace-t-elle l'équilibre familial. Dans tous ces cas les parents ne doivent pas se sentir coupables. L'essentiel, en effet, s'ils ne sont pas en situation d'entreprendre valablement la rééducation de leur enfant et de le soutenir dans ses efforts scolaires, c'est de ne pas perdre de temps. Mieux vaut, dans certains cas, confier l'enfant à une équipe d'internat. »³⁹²

Ainsi, la famille considérée et investie par l'ANPEDA comme un nouveau dispositif dans la prise en charge des jeunes sourds fait reposer son action essentiellement sur la mère. Cette dernière, prise dans des exigences contradictoires – rendre l'enfant autonome, mais le garder avec soi, tout en occupant plusieurs rôles pas toujours facilement compatibles – aura tendance à développer une culpabilité qui rendra la prise en charge de son enfant différent difficile.

Le témoignage de cette assistante sociale, travaillant depuis 1982 dans une école pour les jeunes sourds montre bien l'implication de la mère dans le suivi de son enfant ainsi que les difficultés que cela engendre :

³⁹²« L'internat », *Informations sociales, l'enfant sourd*, n° 10, octobre 1968, p.90-93, p. 91.

« A la séance d'orthophonie, on montre des choses aux parents comme par exemple ce que l'enfant est capable de faire et ce qu'il ne peut pas faire. Parce qu'il y a des parents qui font le forcing, donc ça va dans les deux sens. C'est une coopération pour que l'enfant dans la vie quotidienne mette en application ce qu'il apprend à l'école. Les parents sont contents de participer mais ce n'est pas facile pour eux d'y assister. Depuis les 35 heures, les parents prennent les RTT pour venir, avant c'était plus problématique pour eux. La pression dans le travail devient de plus en plus forte et je vois les parents dans de réelles difficultés pour suivre leurs enfants. Alors quand j'explique aux parents que si l'un d'eux réduit le temps de travail de 20% ils ont le droit à un complément ; et si ils habitent Paris ils ont le droit en plus à une allocation de la ville de Paris. Là je vois des mamans qui d'un coup se détendent. Elles disent : ah! bien sûr que je vais demander un temps partiel. Il est difficile de découvrir la surdité de son enfant et du coup suivre les écoles à l'autre bout de la ville. Sachant que dans la majorité des cas ce sont les mamans qui suivent l'enfant, les papas s'investissent moins. A mes débuts, lorsque le père venait, la mère faisait l'interprète entre lui et l'enfant. Donc souvent la mère était celle qui décidait de tout pour l'enfant, alors l'équipe voulait bien voir le papa de temps en temps. Et puis, ce sont les femmes qui prennent le temps partiel. Ce dernier est plus facilement accordé lorsqu'on est une femme et que l'on dit qu'on a un enfant handicapé. » (Entretien avec Annie, réalisé en mai 2007)

Plusieurs mères d'enfants sourds se consacrent entièrement à leur rééducation et plusieurs d'entre elles vont devenir orthophonistes à leur tour. L'expérience d'Anne Paliérne devenue orthophoniste après des années de rééducation de sa fille sourde, racontée dans son livre « Ils étaient emmurés »³⁹³ est emblématique de cette tendance. Elle est invitée à témoigner dans les conférences et les réunions que l'ANPEDA organise auprès des parents. Son expérience qui ressemble à une course de fond tournée vers la recherche de la réussite laisse transparaître les difficultés et les sacrifices vécus. Elle [Anne Paliérne] montre aussi « comment, pris dans une logique oraliste, les parents comme les enfants ne peuvent que s'efforcer d'en faire plus. La réussite des enfants est liée aux efforts réciproques, et tout échec risque d'être vécu, non comme dû à des limites imposées par la surdité, mais à une incompétence des parents, ou à la mauvaise volonté, voire la pathologie de l'enfant. »³⁹⁴

La politique offensive de l'ANPEDA sera suivie d'effets concrets dans le champ de la surdité. Avec des changements à la fois dans le cadre législatif et dans les établissements assurant la prise en charge des jeunes sourds, des structures s'ouvrent pour rééduquer les sourds individuellement ou collectivement avec des positionnements nouveaux. Entre autres, une éducation précoce se met

³⁹³ Anne Paliérne, *Ils étaient emmurés*, Nantes, Imprimerie C. Mellinet, 1979 p. 97.

³⁹⁴ Alix Bernard, *Recherche autour d'un dialogue de sourds...*, op. cit., 587 p., p. 89.

en place, l'enseignement secondaire s'accroît et les formations professionnelles se diversifient. Dans le même temps, l'association alliée aux professionnels de la santé tels que les médecins ORL, les audioprothésistes et les orthophonistes, fait pression auprès des politiques publiques pour obtenir une prise en charge plus importante des prothèses auditives.

4.1.5. Le paradigme visuel-gestuel comme modérateur de la culpabilité parentale ?

La position purement « oraliste » au départ de l'ANPEDA, va devenir plus pondérée avec l'irruption de la langue des signes dans le paysage de la surdité. Au départ très éloignée du modèle « visuel-gestuel », l'association commence à s'ouvrir aux revendications du Mouvement Sourd. Cette ouverture découle du peu de résultats satisfaisants obtenus avec le modèle « oraliste » malgré la modernité introduite dans les méthodes d'enseignements, le progrès des prothèses et l'arrivée de l'implant cochléaire. Les parents disposent de connaissances de plus en plus approfondies et commencent à prendre du recul. Leurs enfants sourds qui ont grandi et ont été scolarisés dans les nouvelles structures, accompagnés par les professionnels paramédicaux, ont toujours de grandes difficultés pour diversifier leurs choix professionnels. Les exemples de sourds qui réussissent restent encore rares.

Nourris de ces expériences, les parents vont voir d'un autre œil ce que propose le paradigme « visuel-gestuel » avec une vision de la surdité et du sourd qui est moins stigmatisante que celle qui ressort du modèle « oraliste ». La proposition que le Mouvement Sourd ne cesse de mettre en avant depuis ses débuts - l'enfant sourd est un être de langage, qui en pleine possession de la langue des signes devient un enfant comme un autre – commence à parler à certains parents déçus par de longues années d'efforts dans l'application du modèle « oraliste ». Le modèle « visuel-gestuel » tend à promouvoir un jeune sourd différent de celui que l'idéologie oraliste pure a malgré tout fini par produire : un individu dont le manque d'audition le rend aux yeux d'autrui caractériel, colérique, incapable d'apprentissages poussés, et inadapté. Le paradigme « visuel-gestuel » tend à réduire la culpabilité et la responsabilité parentale, car l'intelligence de l'enfant est préservée et trouve un appui linguistique plus confortable pour se manifester. À la fin des années 1980, l'ANPEDA commence à mobiliser dans ses rencontres annuelles et congrès des thématiques qui traitent de l'importance du développement de la communication des jeunes sourds comme un moyen d'épanouissement individuel. Ainsi, lors du colloque « Communiquer : un droit pour tous les sourds » organisé les 20 et 21 octobre 1990 à Bordeaux, à l'occasion de son

vingt-cinquième anniversaire, l'association évoque la question du bilinguisme dans l'éducation, comme une hypothèse plausible qui pourrait mener les jeunes sourds vers une communication plus authentique.

Plus encore, des parents qui s'inscrivent, certains sans grande conviction, aux évènements et aux rassemblements créés par le Mouvement Sourd deviennent des militants de la cause sourde. Les plus actifs créent à leur tour, quelques années plus tard, une association : l'Association nationale de parents d'enfants sourds (ANPES), fondée le 12 juin 1995 à Bordeaux. Cette association de parents défend les classes bilingues, lutte pour leur existence et son cofondateur, Patrice Dalle, affirme qu'elle s'inscrit dans la lignée de la politique de 2LPE. Il dit ainsi, à propos de l'éducation bilingue : *« Basée sur la reconnaissance de l'identité de l'enfant sourd, elle lui permet de se développer dans la langue des signes, seule langue pouvant être acquise en respectant le processus normal d'acquisition d'une langue par un enfant. Éducation bilingue, car visant aussi une pleine maîtrise de la langue française, langue majoritaire de la communauté nationale, mais aussi langue d'acquisition du savoir, langue de culture. On est donc dans un processus biculturel, où l'enfant sourd relève de deux communautés, dont il doit partager la langue et la culture, pour devenir un citoyen autonome, épanoui, responsable de ses actes et acteur de sa vie »*³⁹⁵.

Les parents peuvent ainsi prendre de la distance avec leur désir initial de voir leur enfant sourd leur ressembler. Ce glissement influencé par le paradigme « visuel-gestuel » ne signe pas pour autant la fin de la fascination des parents pour la méthode orale pure, et plus particulièrement dans le cas de ceux qui adhèrent à l'ANPEDA.

4.2. Promotion d'une langue de signes pure, le choix français des associations des sourds

Les associations porteuses du paradigme « visuel-gestuel », composent l'autre pôle combattif contre le système éducatif destiné aux jeunes sourds et à leur traitement dans la société française. Considérant les sourds non pas comme des malades, mais comme détenteurs d'une culture et d'une langue (la langue des signes française), ces autres associations vont proposer comme direction d'opter pour des changements sociétaux originaux. Trois associations sont devenues le fer de lance de cette lutte dès les premières années du « Réveil Sourd » : l'IVT, l'ALSF

³⁹⁵Patrice Dalle, « Histoire et philosophie du projet bilingue. L'ANPES et le rôle des parents ». *La Nouvelle Revue de l'ASIS : adaptation et intégration scolaires*, hors-série juin 2005, p 7-18, p.10. En ligne : http://anpes.free.fr/Doc/NRAIS_HS05-Dalle.pdf, Consulté le 6 octobre 2015.

et 2LPE. Leurs actions sont fondées sur un même principe : la surdité fait partie de la personne qui la porte, elle apparaît comme une composante de son identité. De même, la possibilité pour les sourds de pratiquer leur langue est la condition fondamentale pour intégrer la surdité « de se sentir vraiment soi-même, de se vivre heureux et sourd. »³⁹⁶

À la différence de l'ANPEDA qui emboîte le pas au discours médical, elles proposent un nouveau regard sur l'enfant sourd qui n'apparaît pas comme « une version déficiente de l'enfant entendant ; il ne lui manque rien ; il est né sourd ; il possède toutes les potentialités de développement intellectuel, social, culturel d'un enfant ; il n'y a rien à réparer. »³⁹⁷

Il faut rappeler que les sourds, depuis l'écriture par William Stokoe en 1965 de *Dictionary of American Sign language*³⁹⁸, ont opéré une rupture fondamentale avec leur passé. Ce changement a déjà pu s'opérer grâce à la thèse de Stokoe qui considère les sourds comme un groupe culturel composé de locuteurs naturels de la langue des signes. Les acteurs du mouvement qui ont permis la diffusion de cette idée fondamentale pour l'affirmation de l'identité collective des sourds ont permis, en même temps l'émergence, d'un discours revendicatif appuyé par une minorité singulière.

Cette philosophie commune sur la surdité place la question du choix linguistique au centre de leur lutte. La langue des signes va occuper un rôle fondamental dans toutes les activités que les associations du Réveil vont développer expressément, en les voulant additionnelles et complémentaires.

L'IVT, première association créée en 1977, va proclamer la LSF comme une langue de culture et la mobiliser dans le monde de l'art, notamment dans celui du théâtre. Son nom *International Visuel Theatre* porte la marque de la mission qu'elle se donne : l'émancipation de la culture sourde, culture visuelle par excellence. Prenant vie, comme nous l'avons présenté dans le chapitre préliminaire, à partir de la rencontre d'un metteur en scène entendant Jean Grémion, intéressé par le théâtre non-verbal, et d'un comédien sourd américain Alfredo Colorado en 1975, elle devient un centre de recherche du théâtre sourd à Paris. L'IVT est dirigé et géré par des sourds, et marque un virage dans l'histoire contemporaine de la surdité par son ambition, car «il ne s'agit pas de mettre en avant la pantomime mais réellement de révéler le théâtre visuel et la culture

³⁹⁶ Alix Bernard, Recherche autour d'un dialogue de sourds..., op. cit., p. 94.

³⁹⁷ Patrice Dalle « Histoire et philosophie du projet bilingue. L'ANPES et le rôle des parents ». *La Nouvelle Revue de l'AS : adaptation et intégration scolaires ...*, op. cit.

³⁹⁸ William Stokoe, Dorothy Casterline et Carl Croneberg, *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*, Silver Spring (Md), Linstok Press, 1965.

sourde »³⁹⁹. L'arrivée de Bill Moody, interprète américain en ASL, va permettre à l'association d'envisager puis de développer les premiers enseignements de la langue des signes par les sourds eux-mêmes.

L'ALSF, Académie de la langue des signes Française, créée en 1979 soit deux ans plus tard, après le voyage de ses créateurs au *Gallaudet college* organisé par B. Mottez et H. Markowicz, va réfléchir d'une part à la diffusion de la LS et d'autre part à la création d'un dictionnaire bilingue. Passionnés par l'enseignement Guy Bouchauveau, sourd, et Jean-Paul Mit, entendant et professeur d'électronique à l'INJS de Paris, feront de l'ALSF le deuxième lieu possible pour prendre des cours de langue des signes. Tout en se plaçant dans le prolongement de celui de l'IVT, son action vise principalement à diffuser le plus largement possible la langue des signes, mais se distingue par un intérêt particulier porté aux aspects linguistique et pédagogique. Comme pour l'IVT, la mission principale de cette association se traduit dans son appellation avec le choix du terme « académie ». La première action symbolique de l'association portant sur la réflexion pédagogique de la langue des signes est l'organisation d'un premier congrès des professeurs de LSF à Dourdan en 1980. Grâce à cette rencontre, l'ALSF veut mutualiser le savoir tout en perfectionnant la pédagogie. L'ALSF devient ainsi le lieu où l'on propose la LSF à des sourds en difficulté d'insertion sociale et professionnelle, à des entendants qui souhaitent la connaître et surtout aux sourds qui veulent devenir formateurs en LSF.

Enfin, l'association 2LPE, créée en 1980 après le voyage de ses fondateurs au *Gallaudet college* réfléchit aussi aux formations des professeurs sourds en LSF. Mais comme nous l'avons déjà présenté plus haut, c'est par sa proposition d'offrir à l'enfant sourd une éducation bilingue, en français et en langue des signes, qu'elle donne au combat associatif sa forme la plus complète. Au-delà de cette proposition fondamentale, 2LPE va sensibiliser des parents d'enfants sourds et leur permettre d'adopter le paradigme « visuel-gestuel », à la suite de l'organisation des stages d'été assurant la relève de ceux organisés par Mottez et Markowicz au Gallaudet.

Les propositions de ces associations balisent les revendications du « Réveil sourd ». Alors qu'elles ont su se donner chacune des missions complémentaires, elles ont toutes en commun une mission principale : la reconnaissance de la langue des signes française. Dans la continuité de cette idée, elles font clairement la différence entre la langue des signes et tout autre mode de communication qui associe les gestes. C'est en cela que les revendications des trois associations,

³⁹⁹Élise Leroy, *Didactique de la Langue des Signes Française, langue 1...*, op. cit., p. 55.

mais aussi du « Réveil sourd » en France, divergent de la politique américaine menée en direction des sourds. Ce choix philosophique va rendre leur lutte plus authentique, mais aussi plus difficile. En effet, les États-Unis n'ont pas été touchés par les conséquences du Congrès de Milan, contrairement aux pays européens. Le *Gallaudet College* créé depuis la fin du XIX^e siècle, dispense depuis sa création des cours en anglais et en américain signé. Aussi, une grande majorité des américains utilisent dans les écoles pour les sourds des méthodes éducatives qu'ils qualifient de « communication totale ». Il s'agit d'utiliser, même simultanément, toutes les méthodes qui permettent la communication : lecture labiale, dessins, prothèses, gestes, anglais signé⁴⁰⁰, langue des signes. Tout moyen est bon pour communiquer avec les sourds et, surtout, il n'y a pas de hiérarchie parmi les méthodes utilisées. La « communication totale » utilisée depuis des décennies aux États-Unis et introduite en France dans les années 1970, place la langue des signes comme un moyen parmi d'autres pour entrer dans la communication. Ce n'est que dans les années 1960 que le linguiste Stokoe met en lumière la langue des signes en tant que langue à part entière. Dans son étude de 1960⁴⁰¹, il démontre que comme les langues orales, la langue des signes est dotée d'une double articulation de type « phonologique ». Cette étude pionnière sera la première d'une longue série, entreprise par des chercheurs de son laboratoire qui vont œuvrer pour la reconnaissance scientifique de cette langue. Des linguistes français, dont le plus connu est Christian Cuxac, qui mettent en avant le caractère iconique de la langue des signes vont travailler aussi dans ce sens.

Le « Réveil sourd » en France, débutant une quinzaine d'année après les premiers travaux de William Stokoe, va se saisir de ces résultats et marquer une différence avec l'évolution de la question de la surdité aux États Unis. Les associations proclament la langue des signes - porteuse de structures complexes et d'une syntaxe qui lui est propre - comme le seul moyen d'émancipation des sourds ; ils rejettent tout code ou *pidgin* associant les signes lexicaux de la langue des signes en suivant la syntaxe du français oral. Cette entreprise implique des difficultés inédites dans un combat où l'expérience américaine ne va pas vraiment servir de modèle. La langue des signes en quête de légitimité, apparaissant alors comme concurrente de la langue française, rend la tâche des associations épineuse lorsque on connaît la portée et le pouvoir de la

⁴⁰⁰ Il s'agit d'un code gestuel qui consiste à suivre la syntaxe de langue américaine orale et d'utiliser des signes issus de la langue des signes.

⁴⁰¹ William Stokoe, *Sign Language Structure : An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf*, Buffalo (NY), Dept. of Anthropology and Linguistics, University of Buffalo, 1960.

langue dominante tels que les définissent P. Bourdieu et L. Boltanski : « Cette "langue qui a réussi" a bénéficié des conditions politiques et institutionnelles nécessaires à son imposition et à son inculcation : ainsi reconnue et connue (plus ou moins inégalement par l'ensemble des « sujets » d'une nation), elle contribue à renforcer l'unité politique qui fonde sa domination, ne serait-ce qu'en assurant entre tous les membres de cette unité le minimum de communication qui est la condition de la production et même de la domination symbolique. »⁴⁰²

4.2.1. Porter une langue minoritaire pas comme les autres

La langue des signes peut être envisagée en relation avec les langues minoritaires et les langues régionales. Sans assimiler ces dernières les unes aux autres, les comparaisons sont éclairantes car, comme la langue des signes, elles sont présentes sur le territoire de la nation tout en étant différentes de la langue nationale ; comme la langue des signes française, elles sont considérées en marge de la langue française et de sa norme linguistique. Qualifiées aujourd'hui par la DGLFLF⁴⁰³ de « langues de France », leur définition est la suivante : « les langues régionales, et les langues minoritaires parlées par des citoyens français sur le territoire de la République depuis assez longtemps pour faire partie du patrimoine culturel national, sans être langue officielle d'aucun État »⁴⁰⁴. Néanmoins, pour mieux traduire les enjeux dans le contexte de l'époque que nous traitons, nous parlerons de « langues minoritaires ou régionales » et pas de langues de France.

Comme les langues minoritaires, la langue des signes au début des années 1980, se trouve stigmatisée et honteuse, mais à la différence des autres langues minoritaires qui subissent les politiques menaçant leur existence, elle est revendiquée par une population qui peine à assimiler pleinement la langue dominante. Hélène Hugounenq⁴⁰⁵ rappelle que les sourds sont confrontés à

⁴⁰² Pierre Bourdieu et Luc Boltanski, «Le fétichisme de la langue», *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol.1, n° 4, juillet 1975, p. 2-32, p. 3.

⁴⁰³ La *Délégation générale à la langue française et aux langues de France* qui est l'héritière indirecte du Haut comité pour la défense et l'expansion de la langue française, instituée en 1966. Au fil de ses dénominations et de ses rattachements administratifs divers, elle est demeurée un service chargé d'élaborer au plan interministériel la politique linguistique de l'État. Elle exerce désormais cette mission directement auprès du ministre chargé de la culture, bénéficiant ainsi d'une reconnaissance institutionnelle forte.

En 2001, la DGLF est devenue *délégation générale à la langue française et aux langues de France* (DGLFLF), pour marquer la reconnaissance par l'État de la diversité linguistique de notre pays.

⁴⁰⁴ « Les Langues de France, référence 2010 », document de la Délégation générale à la langue française et aux langues de France. En ligne : <http://www.dglf.culture.gouv.fr/>

⁴⁰⁵ Hélène Hugounenq « Le statut politique de la langue des signes. Éléments de réflexion sur la perception du bilinguisme en France », *Marges linguistiques*, n°10, novembre 2005, p. 219-234.

des difficultés très importantes pour parler la langue dominante, car ils n'entendent pas les sons qu'ils émettent et qu'ils réceptionnent, et que les méthodes de démutisation appliquées dans les instituts spécialisés durant des décennies ont montré qu'elles ne fonctionnaient qu'auprès d'un nombre limité de sourds, au prix de très grands efforts. Aussi, lorsqu'un message est émis par la voix, les sourds s'efforcent de lire sur les lèvres, mais cet exercice est chronophage et particulièrement énergivore. De plus, ils échappent complètement aux interactions de groupe. Donc, même si certains sourds peuvent maîtriser la langue orale, ils ne maîtrisent pas toutes les situations de communication. Ce qui n'est pas le cas des membres des communautés linguistiques minoritaires.

La langue des signes se distingue aussi d'une partie des langues minoritaires, car à ce jour il n'existe pas de système d'écriture⁴⁰⁶ similaire à celui des langues vocales écrites. Du fait de son absence d'écriture, elle se trouve en lien permanent avec la langue nationale, c'est-à-dire la langue française. Cette cohabitation avec le français la rend particulièrement vulnérable et entretient plusieurs malentendus, dont deux en particulier⁴⁰⁷ : le premier serait de croire « que les mots du français, dans une conception linéaire, peuvent fidèlement retranscrire la multilinéarité paramétrique des langues des signes » et en deuxième lieu de croire que « des dictionnaires de la langue des signes peuvent être élaborés de la même façon que les dictionnaires de langue vocale, en associant une unité écrite de la langue vocale (un mot) à une unité signée lexicalisée (un signe), restreignant la langue à un signe et laissant de côté toute la complexité iconique des transferts. ».

⁴⁰⁶ Pour aller plus loin sur le traitement de cette question voir la thèse d'Élise Leroy, *Didactique de la Langue des Signes Française, langue 1...*, op. cit. Les premiers écrits sur cette question sont, pour la LSF, à mettre au compte de Paul Jouison, *Écrits sur la Langue des signes française (LSF)*, Éditions critique établie par Brigitte Garcia, Paris, L'Harmattan, 1995.

Christian Cuxac, « Fonctions de l'iconicité », in Benoit Virole (dir.), *Psychologie de l'enfant sourd*, Bruxelles, De Boeck, 1996, p. 199-216.

Dominique Boutet et Brigitte Garcia, « Finalités et enjeux linguistiques d'une formalisation graphique de la Langue des Signes Française (LSF) », in Richard Sabria (dir.), « *Les langues des signes (LS) : recherches sociolinguistiques et linguistiques* », *Glottopol, Revue de sociologie en ligne*, n°7, janvier 2006, p. 32-52. En ligne : http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_7.html.

Émission sur l'écriture des langues des signes, *L'Œil et la Main*, France, 2010 (participation de Brigitte Garcia).

Brigitte Garcia, « Scripturisation, grammatisation et modélisation linguistique à la lumière du cas des langues des signes », *Écriture(s) et représentations du langage et des langues, Dossiers d'HEL, SHESL*, n° 9, 2016, p. 238-253. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01304994> et <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01304994/document>

Brigitte Garcia et Marie-Anne Sallandre, « Transcription Systems for Sign Languages: a Sketch of the Different Graphical Representations of Sign Language and their Characteristics », in Cornelia Müller, Allan Cienki, Ellen Fricke, Silva Ladewig, David McNeill et Sedinha Tessorf (dir.), *Body – Language - Communication, An International Handbook on Multimodality in Human Interaction*, (HSK) 38/1, Berlin, de Gruyter, 2013, p. 1125-1140. En ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/SFLTAMP/hal-01043755v1>.

⁴⁰⁷ Élise Leroy, *Didactique de la Langue des Signes Française, langue 1...*, op. cit., p. 254.

Après plusieurs tentatives de linguistes pour proposer un type d'écriture, il n'existe toujours pas de version officielle acceptée par tous. La langue des signes n'est pas une langue sans écriture au même titre que certaines langues vocales : elle est gestuelle et quadridimensionnelle, ce qui veut dire que la parole en langues des signes est située dans les trois dimensions de l'espace ainsi que dans celle du temps. De plus, la ressemblance avec la réalité de certains signes, fixés par convention, a laissé penser, à tort, qu'elle n'était capable de transmettre que des « idées concrètes ». Or, les expériences de traduction ont montré largement sa richesse, sa capacité à exprimer les idées abstraites et la possibilité de traduire toutes les nuances exprimées en français. À ce jour, l'utilisation de la vidéo⁴⁰⁸ apparaît comme la forme la plus adéquate pour compenser l'absence d'écriture en LSF. Ce choix n'est pas anodin, les langues des signes sont pourvues de pouvoirs spécifiques, à caractère cinématique et spatial, comme l'explique William Stokoe :

*« Le récit n'est plus linéaire et prosaïque. Ce langage est essentiellement découpé, passe sans cesse de la vue normale au gros plan, puis au plan d'ensemble et de nouveau au gros plan, en incluant même des scènes de zoom arrière et avant, exactement comme travaille un moniteur de films... Non seulement la disposition des signes évoque davantage un film monté qu'une narration écrite, mais chaque signeur est placé comme une caméra : le champ de vision et l'angle de vue sont dirigés, mais variables. Non seulement le signeur en train de signer, mais aussi le signeur en train d'observer, sont conscients en permanence de l'orientation des yeux du signeur vers les signes émis. »*⁴⁰⁹

L'extrême difficulté à maîtriser parfaitement la communication en français, une autre particularité des sourds, constitue l'une des motivations premières de ces derniers pour proclamer comme leur, la langue des signes française. Poussés de longue date à s'instruire uniquement en français oral et écrit, une écrasante majorité des sourds se trouvaient en position de citoyens de seconde zone car, pour reprendre les termes de Bourdieu et Boltanski :

« de toutes les espèces du capital incorporé, le capital linguistique est, avec l'hexis corporelle, celle qui a le plus de chances d'apparaître comme constitutive de la personne même de son porteur, de sa nature, bref comme un « don » de la personne (...) Il suffit de recenser le nombre des univers où

⁴⁰⁸ « LS-vidéo » est finalement intégrée comme la trace « écrite » de la LSF. En effet, les scientifiques s'accordent sur le fait que la vidéo permet d'observer l'éventail des fonctionnalités de l'écrit tel que l'archivage, l'arrêt sur image, corrigé, effacé, le retour en arrière, remplacé entre autres. D'ailleurs la démarche du ministère de l'éducation nationale d'inscrire la « LS-vidéo » (« LS différée ou enregistrée ») dans les « Programmes Officiels d'enseignement de la LSF » (2008, pour l'école élémentaire, 2009, pour le secondaire) est une consécration.

⁴⁰⁹ William Stokoe, «*Syntactic Dimensionality : Language in Four Dimensions*», présenté à l'académie des sciences de New York en novembre 1979, Cf. Alix Bernard, *Recherche autour d'un dialogue de sourds...*, op. cit., 587 p., p. 113.

le bon usage constitue le droit d'entrée tacite pour apercevoir que le pouvoir sur la langue est sans doute une des dimensions les plus importantes du pouvoir ».

Une autre différence entre les sourds et les membres des autres communautés linguistiques est accentuée par le rôle de l'école qui, pour le cas des sourds, se révèle ambivalent.

Bernard Mottez⁴¹⁰ désigne l'école comme le lieu par excellence où la lutte et la stigmatisation des langues minoritaires et de la langue des signes a été menée en France pour des raisons similaires. Bourdieu et Boltanski ont montré comment l'école avait été affranchie du rôle déterminant d'imposition de la légitimité politique par la médiation de l'imposition de la légitimité linguistique depuis la Révolution française :

*« le système d'enseignement contribue pour une part déterminante à cette opération de déclasserment en rejetant les modes d'expression populaires (sans parler des langues régionales, dont l'usage était, en France interdit) à l'état de « jargon » ou de « charabia » et en inculquant la reconnaissance de la légitimité de la langue légitime ».*⁴¹¹

Cependant, pour les sourds, l'école et plus précisément les écoles spécialisées qui les regroupent, tout en jouant un rôle répressif sur leur langue - par l'interdiction de la pratiquer dans la classe - leur donnent la possibilité de se rencontrer entre semblables et d'assurer ainsi sa transmission. En effet, la langue des signes, une langue sans territoire géographique à proprement parler, ne bénéficie pas des conditions de transmission propres à la dynamique du développement local.

Cette langue n'est que très rarement une langue que l'enfant sourd apprend en famille, en dehors du cas des sourds nés de parents sourds, qui composent 5% d'entre eux. Dans une politique répressive, elle s'apprend uniquement en fréquentant d'autres sourds, alors que les langues minoritaires ou régionales s'apprennent en famille, parmi les siens et la langue officielle à l'école. Les grandes écoles spécialisées pour jeunes sourds deviennent par conséquent à la fois des lieux de ségrégation, mais aussi des lieux où la langue des signes vit et se développe.

La langue des signes se transmet souvent à l'échelle d'une école, puis peut s'étendre à une région. Son lexique, fortement personnalisé, varie souvent d'une école à une autre et, par conséquent d'une région à une autre, ce qui crée des dialectes de la langue qui n'empêchent pas la compréhension des sourds qui l'ont acquise dans des lieux différents. La compréhension est

⁴¹⁰ Bernard Mottez, « Une langue minoritaire pas comme les autres », in Bernard Mottez, *Les sourds existent-ils ?*, Textes réunis et présentés par Andrea Benvenuto..., *op. cit.*, p. 289-399.

⁴¹¹ Pierre Bourdieu et Luc Boltanski, «Le fétichisme de la langue», *Actes de la recherche en sciences sociales...*, *op. cit.*, p. 8.

facilité en partie, pour reprendre les termes de Christian Cuxac, en raison de la nature iconique de la langue des signes, c'est-à-dire au « lien de ressemblance entre la forme des gestes utilisés et à quoi ils réfèrent »⁴¹². Les langues de signes ne sont donc pas internationales ; on parle de la langue des signes française (LSF), de la langue des signes Italienne (LIS) etc. L'observation de la communication exolingue des sourds étrangers entre eux permet de dire qu'il existe un « air de famille »⁴¹³. Pour autant, « la linguistique ne peut parler d'une famille de langue des signes, puisque très peu d'entre elles sont génétiquement apparentées ».⁴¹⁴

Au-delà de la transmission de la langue, *l'entre soi* qu'offrent les grandes écoles spécialisées est indispensable pour apprendre comment se comporter comme un Sourd, c'est-à-dire comment faire et comment s'y prendre avec les entendants. Ces deux rôles essentiels que jouent les grandes écoles spécialisées sont reconnus par les associations du *Réveil* qui, de ce fait et à la différence de l'ANPEDA, n'ont pas nécessairement souhaité au départ la disparition des grandes écoles, mais ont défendu l'apprentissage de la langue des signes et en langue des signes au sein de celles-ci.

4.2.2. Mobiliser le projet bilingue dans les écoles spécialisées : une entreprise impossible

Depuis 1976, les sourds ont la possibilité de devenir enseignants pour élèves sourds⁴¹⁵ au sein des écoles qui relèvent du Ministère de la Santé. Cette mesure a provoqué une multiplication des « intervenants sourds » au sein des écoles, mais n'a pas engendré la révision de leur statut. Les associations du Réveil, et notamment 2LPE, va se saisir de la situation de ces sourds adultes qui interviennent en classe, sans statut adapté à la hauteur de leurs interventions et sans qualification adéquate, pour proposer une formation qualifiante à leur direction auprès des Ministères. Par cette démarche, 2LPE croit d'abord à l'installation d'un enseignement en langue des signes française au sein des institutions où ils pratiquent, c'est-à-dire au sein des grands établissements spécialisés.

⁴¹² Christian Cuxac, *La Langue des Signes Française (LSF), les voies de l'iconicité*, Paris, Éditions Ophrys, 2000, p. 19.

⁴¹³ Christian Cuxac, « Langue et langage, un apport critique de la Langue des Signes Française. » in Christian Cuxac (dir.), « La langue des signes : statut institutionnel et linguistique », *Langue Française*, n°137, février 2003, p. 12-31.

⁴¹⁴ Élise Leroy, *Didactique de la Langue des Signes Française, langue 1...*, op. cit., p. 248.

⁴¹⁵ Cf. Partie I-3.4.

Il est à noter que l'objectif de formation de pédagogues sourds en LSF est au cœur du paradigme « visuel-gestuel ». Il se situe au même niveau que le combat pour la reconnaissance de la langue des signes, car ils sont incessamment liés ; la formation de pédagogues sourd en LSF positionne les sourds comme les meilleurs ambassadeurs de leur culture et de leur langue, mais elle permet surtout d'exposer la langue des signes sur la place publique, au sein de l'école et de la sortir de l'usage privé et parfois teinté de honte pour certains sourds. Ce n'est qu'en modifiant la relation que ses utilisateurs et les autres entretiennent avec elle que la LSF pourrait devenir légitime, comme pour les langues dominées en quête d'officialisation ou de statut (statut souhaité de langue officielle) ; tel est le cas, entre autres, des dialectes réduits à l'état de patois, traités par Bourdieu et Boltanski⁴¹⁶

Les trois associations (IVT, ALSF, 2 LPE) ont donc été conduites à réfléchir à la pédagogie de la langue des signes. Les cours de LSF qui fleurissent dans le milieu associatif soulèvent la question de la formation des pédagogues très fortement depuis 1980, et le congrès de Dourdan organisé par l'ALSF ainsi que l'université d'été, organisé par 2LPE en 1981 et qui s'est tenue à Saint-Laurent en Royans, ont posé les socles d'une réflexion généralisée du milieu sur la formation des pédagogues sourds. Le linguiste Christian Cuxac, impliqué dans la vie des deux associations, s'est mobilisé pour penser une formation qui serait portée en commun. Mais l'objectif de conduire une réflexion inter-associative ne résistera pas dans la durée. *In fine*, le projet conçu par le linguiste sera porté par l'association 2LPE. Le témoignage de Charles, un des fondateurs de l'association nous explique sa portée :

« Il fallait que les professeurs sourds qui devaient enseigner aient une identité solide, qu'ils soient à l'aise en signes, qu'ils soient des modèles constructifs pour les enfants et ce n'était pas facile. En plus, il fallait faire vite et on s'est lancés. On s'est dit que nos formations données durant les stages d'été n'étaient pas suffisantes, il fallait en faire une vraie formation, reconnue. Puis, on s'est dit que dans les écoles spécialisées, il y a des sourds qui sont là, parce que sinon il n'y a pas de transmission de la LS. Ils appelaient ça « cours LSF » : ils venaient en classe, pour aider les professeurs afin de faire passer une information, etc., mais ils avaient une position basse dans les classes car ils étaient à la botte des professeurs entendants. Nous, on a voulu créer une vraie formation pour ces gens-là. Avec Christian Cuxac et une école normale d'instituteurs à Bonneuil-sur-Marne, dont le directeur était ouvert à nos idées, on a rédigé un projet de formation et on l'a soumis aux Ministères. C'était une formation pour les gens de 2LPE et pour ceux qui étaient dans les institutions

⁴¹⁶ Pierre Bourdieu et Luc Boltanski, «Le fétichisme de la langue», *Actes de la recherche en sciences sociales...*, *op. cit.*

spécialisées. On pensait ainsi toucher 15-20 personnes au départ. » (Entretien avec Charles, réalisé en décembre 2014)

Proposé au Ministère de la Santé, mais aussi à celui de l'Éducation Nationale, le projet de formation de maitres sourds qui vise tous les intervenants sourds des écoles spécialisées au départ montre l'ambition de l'association 2LPE d'inscrire le projet bilingue aussi au sein de ces lieux de socialisation des jeunes sourds par excellence. Selon Cuxac, il s'agissait explicitement « aussi bien de régulariser une situation de fait que de mettre en place une option éducative bilingue »⁴¹⁷.

L'objectif premier de l'association était de sensibiliser les Ministères et de promouvoir le projet, mais les porteurs de celui-ci vont rapidement comprendre la difficulté de leur entreprise. En mars 1982 l'association 2LPE organise à Toulouse le premier Congrès National sur l'Éducation Bilingue de l'enfant sourd. Lors de ce congrès qui a pour objectif de relater les initiatives locales du même genre dans toute la France, les organisateurs sont témoins des réticences exprimées à la fois par les professionnels des écoles spécialisées que par les représentants des deux ministères, invités à participer.

« En 1982 il y a eu la réunion à Toulouse, il y avait des enseignants spécialisés de l'institut de Toulouse qui étaient là et ils étaient nombreux. Mais on sentait bien que les instituteurs spécialisés ne changeraient pas et que ce qu'on voulait ne prendrait pas comme ça... Le congrès sur le bilinguisme dans lequel on a invité un représentant du Ministère de la Santé et celui de l'Éducation Nationale nous a fait comprendre des choses. Celui de l'Éducation Nationale ne s'est pas montré très intéressé. Il a dit : oui faudrait voir... Le représentant du Ministère de la Santé, s'est montré plus attentif mais pas forcément encourageant. Il nous a pris pour des dangereux militants. Ça aussi nous a convaincu que ça ne bougerait pas dans les institutions spécialisées et que c'est cela qui nous a poussé à la création des classes bilingues tels que vous le savez. » (Entretien avec Alphonse, réalisé en décembre 2014)

Sans entrer dans le détail des modules de la formation, explicité déjà dans la thèse d'Élise Leroy⁴¹⁸ mais aussi dans le livre d'André Minguy⁴¹⁹, nous nous contenterons ici de reprendre ses lignes directrices.

⁴¹⁷Christian Cuxac, Projet de formation pédagogique des « intervenants scolaires » sourds, rapport en vue d'une présentation ministérielle pour l'association Deux langues pour une Éducation, 14 p., 1984, p. 4, document non publié.

⁴¹⁸Élise Leroy, Didactique de la Langue des Signes Française, langue 1..., op. cit.

⁴¹⁹André Minguy, Le Réveil Sourd en France..., op. cit.

Dans le projet, Christian Cuxac utilise l'appellation « formation *d'enseignants en LSF* » et pas *d'enseignant de LSF*. Le choix de cette dénomination est justifié par l'ensemble de tâches et d'activités effectués déjà par les intervenants scolaires au sein de la classe. Voici comment l'association 2LPE décrit le rôle des personnes sourdes qui interviennent au sein de la classe : « *Certaines d'entre elles font des interventions ponctuelles en classe, dans le but de favoriser chez l'enfant l'acquisition de la langue des signes, mais nombre d'équipes pédagogiques ne se satisfont pas de cette portion congrue réservée aux intervenants sourds et à l'heure actuelle, un certain nombre de personnes sourdes assument un rôle bien plus important que celui d'enseignant de la LSF ; ces personnes véhiculent un ensemble de contenus au moyen de la LSF, langue que les enfants apprennent en même temps, ainsi que les enfants entendants en maternelle et, en primaire, acquièrent des contenus nouveaux tout en continuant d'apprendre le français oral puis écrit.* »⁴²⁰

La première formation prévoit la participation d'une quinzaine de personnes qui pratiquent tous déjà dans la région parisienne. Les promotions suivantes incluent une cinquantaine de personnes de différentes régions qui interviennent eux dans une trentaine d'établissements. La formation est pensée en alternance sur une durée de trois ans (mi-temps en formation et mi-temps en classe) et son financement reste à la charge du Ministère de la Solidarité Nationale, principal employeur des candidats. Sans se mettre en concurrence avec le CAEJDA⁴²¹ (Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des Jeunes Déficiants Auditifs) et le CAPINJS, diplômes en vigueur pour les professeurs des établissements spécialisés, la formation propose de légitimer les premiers professeurs sourds assurant un enseignement en LSF. Novatrice et pragmatique, elle écarte la contrainte d'un diplôme de niveau baccalauréat pour y accéder, en mettant en avant la régularisation d'une situation de fait, les intervenants sourds en fonction ne possèdent pas généralement le baccalauréat. C'est pourquoi elle s'ouvre à un plus grand nombre de sourds que la mesure prise par le ministère de la Santé en 1976 (cf. Partie I-3.4.) qui accordait aux candidats sourds le droit de préparer le CAEJDA mais qui posait d'autres problèmes. Rappelons que, suite à cette mesure, les candidats sourds passant le CAEJDA présentaient des épreuves de leçons de

⁴²⁰ Christian Deck, « 2LPE la formation des enseignants sourds », in André Minguy, *Le Réveil Sourd en France...*, *op. cit.*, p. 178.

⁴²¹ Le CAEJDA, Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des Jeunes Déficiants Auditifs, a été créé en 1974 par la FISAF. Les élèves professeurs sont recrutés au niveau du baccalauréat ou du Brevet supérieur. La FISAF passera un contrat avec le centre de formation du Ministère en charge des Affaires Sociales et confie la formation de ses professeurs en exigeant le retour au poste après certification dans un des établissements gérés par elle.

grammaire et de leçons de mathématiques en remplacement des épreuves pratiques d'orthophonie et d'apprentissage de la parole. Cependant, pour passer le CAEJDA, le niveau licence était indispensable, ce qui réduisait sensiblement le nombre de candidats sourds. Selon Alix Bernard⁴²², en 1995 et depuis sa mise en place, seulement douze d'entre eux ont été diplômés par la FISAF, trois ou quatre par les Instituts Nationaux, à peine une dizaine par l'école dite de la rue Cassette, École de Formation Psycho Pédagogique (EFPP).

La formation portée par 2LPE se présente d'abord comme une formation continue destinée à répondre à des besoins urgents, comme l'écrit son président de l'époque⁴²³ :

- Besoin d'acquérir vite et efficacement un ensemble de connaissances au moyen de la seule première langue dont les enfants sourds peuvent disposer la LSF,
- Besoin de s'identifier à des personnes adultes qui partagent le même handicap ; mais aussi la même culture, la même langue,
- Besoin qu'ont certaines équipes pédagogiques qui, voyant la lenteur des acquisitions dans le cadre de l'éducation oraliste, ont tenté de mettre en place une éducation où la langue des signes aurait sa part en faisant intervenir une personne sourde,
- Besoin de répondre à l'expresse demande de ces personnes sourdes désireuses d'une véritable formation et d'une fonction digne,
- Besoin d'œuvrer pour un véritable changement pédagogique, une éducation possible pour les enfants sourds : l'éducation bilingue.

Les deux Ministères de tutelles qui ont reçu le projet envoyé par l'association 2LPE en mai 1983 restent silencieux. En effet, cette formation ambitieuse qui arrive dans une période où la langue des signes peine à être reconnue est étonnante par sa modernité. Tout en statuant sur l'enseignant sourd en langue des signes dans les établissements spécialisés et par conséquent l'enseignement bilingue en leur sein, elle s'ouvrait aussi aux professeurs entendants qui choisiraient d'enseigner dans cette filière. Or, les établissements spécialisés ne sont pas prêts à de tels changements. Les enseignants spécialisés entendants qui y agissent, pris par des enjeux de reconnaissance avec les professions nouvellement entrées dans le champ (orthophonistes et

⁴²² Alix Bernard, Recherche autour d'un dialogue de sourds..., op. cit.

⁴²³ André Minguy, Le Réveil Sourd en France..., op. cit., p. 177.

éducateurs), comme nous l'avons vu plus haut, ne souhaitent pas voir apparaître de nouveaux concurrents.

L'association 2LPE, découragée par les refus ministériels, va se charger de mettre en œuvre elle-même le projet qui ira de pair avec la création de classes bilingues, comme le confie un des fondateurs :

«Ce n'était pas notre formation à nous (sourds) tous seuls, ces gens des écoles spécialisées (professeurs entendants) pouvaient bénéficier, mais la réponse était, non. (...) Après plusieurs efforts auprès des institutions spécialisées, on s'est dit qu'on ne les changera jamais. Ils sont si fortement ancrés dans les traditions... Lors des stages d'été de 1980 et 1981, 1982, 1983 on voyait les professionnels qui venaient avec les parents, mais ce n'était pas suffisant. Les institutions spécialisées ne blaguaient pas, donc on s'est dit qu'il fallait qu'on crée quelque chose nous-mêmes. » (Entretien avec Charles, réalisé en décembre 2014)

La formation démarre en 1983 au sein de 2LPE. Après une année d'expérience, le projet, légèrement remanié et enrichi par le terrain, est soumis de nouveau aux Ministères en 1984. La proposition n'est pas maintenue et essuie un nouveau refus. La réponse des Ministères repose principalement sur le fait que le projet est très onéreux et qu'il se base pour une grande partie sur la seule critique de l'oralisme.

L'opposition du Ministère de la Solidarité (Santé) montre qu'au milieu des années 1980 le paradigme « oraliste » a toujours plein pouvoir auprès des politiques publiques et que la LSF est considérée comme un simple outil parmi d'autres pour démutiser les sourds. La tolérance à l'égard de la LSF dans les grands établissements spécialisés à un seul but : faciliter l'accès au français oral.

L'ouverture par l'association 2LPE des premières classes bilingues en 1984, 1985, 1986 sans quasiment aucune aide financière et administrative et en dehors des établissements spécialisés constitue malgré tout une grande avancée.

« Ces premières classes bilingues installées dans les écoles ordinaires (publiques ou privés) interrompent le monopole de grandes institutions spécialisées. (...) Ces créations de "classes collectives", et par leur dimension "bilingue", s'opposent aux concepts tant de "l'intégration individuelle" que de la "communication orale" développés par l'ANPEDA et de l'UNISDA »⁴²⁴

Par son combat, l'association a mis le doigt sur une question qui ne pouvait plus être passée sous silence. Les intervenants sourds dans les classes des écoles spécialisées, sans formation aucune,

⁴²⁴Loïc Ambert, « Michel Lamothe, le militant qui apaise son combat », *l'Acclameur...*, *op. cit.*, p. 8.

ne pouvaient plus être ignorés. Le ministère de l'Éducation Nationale propose alors au sein de CNEFEI une formation d' « Experts en LSF », pour former les intervenants sourds déjà présents dans les classes pour enseigner la LS. Cette formation⁴²⁵, qui voit le jour en 1986, contient un programme trop vaste pour une durée de neuf semaines, étalées sur trois ans. Sous la responsabilité de Christiane Fournier, il était question de transmettre aux stagiaires les théories de la didactique des langues, les méthodes d'enseignement des langues, tout en insérant leur enseignement dans le projet pédagogique de l'établissement. Malgré son programme ambitieux, la formation ne débouche sur aucun statut.

« En fait, il y a eu un centre d'experts en LSF au CNEFEI à l'époque et ça a servi à justifier le refus de notre projet. Des experts en LSF, c'était rien de nouveau, autre que ce qu'ils étaient déjà. Je n'oublierai jamais comment notre projet a été refusé pour être transformé en complètement autre chose. » (Entretien avec Charles, réalisé en décembre 2014)

La formation d'expert en LSF va s'arrêter une première fois à cause du niveau très hétérogène des candidats en LSF. Elle reprend en 1992, sous une nouvelle forme mais toujours au sein du CNEFEI et sous la responsabilité de Christiane Fournier. Les candidats sont sélectionnés à l'entrée de la formation et sont évalués sur leurs compétences en LSF.

Ainsi, le groupe des stagiaires devient plus homogène au point de vue linguistique. Le programme de la formation est enrichi et il donne plus de place à la connaissance de la LSF. Une partie des enseignements est consacrée au cadre législatif qui régit les établissements, les statuts des professionnels et le rôle des familles.

La formation va continuer à évoluer et va se dérouler sur deux ans tout en conservant les neuf semaines de formation initiales. Cependant, elle va intégrer deux nouveautés : l'enseignement du stagiaire dans la classe d'un collègue sourd et la rédaction d'un mémoire avec la passation d'une épreuve pédagogique au sein de la classe.

Alors qu'elle est dispensée dans un centre national, la formation d'experts en LSF n'aura pas de reconnaissance officielle, dans le sens où le CNEFEI, aujourd'hui INS-HEA, ne pouvait pas délivrer un diplôme national à la différence d'une université.

Malgré ses limites, elle reste la première formation que les politiques publiques, et notamment le Ministère de l'Éducation Nationale, pensent en direction des professeurs sourds de la LSF. Le certificat obtenu suite à la formation, souffrant d'un manque de reconnaissance nationale, va

⁴²⁵ Élise Leroy, *Didactique de la Langue des Signes Française, langue 1...*, op. cit., p. 254 ; Véronique Geffroy, *La formation des pédagogues sourds...*, op. cit. ; Sylvain Kerbourc'h, *Le Réveil Sourd, d'Hier à Aujourd'hui...*, op. cit.

mobiliser les associations du Réveil et les universitaires qui vont engager des collaborations visant à assurer au sein de l'université la formation dédiée aux sourds qui désirent enseigner auprès des enfants. Ce n'est qu'en 2004 que les professeurs sourds auront une formation dans l'Université de Paris 8 qui va proposer une licence professionnelle intitulée : « enseignement de la LSF en milieu scolaire ». Nous y reviendrons dans le chapitre traitant de la professionnalisation des sourds dans le champ de l'éducation. L'ouverture de la licence professionnelle va mettre la formation d'expert en LSF en sommeil. Depuis 2003, aucun candidat ne s'est plus présenté à cette formation et le centre de formation de l'Éducation Nationale est engagé dans le partenariat avec Paris 8. Compte tenu de la faible reconnaissance proposée, la formation d'expert en LSF n'était pas facile à obtenir pour les sourds auprès de leurs employeurs. L'enquête menée par Véronique Geffroy⁴²⁶ auprès des sourds ayant eu ou ayant été candidats à cette formation révèle qu'ils avaient des difficultés à trouver des financements. Ayant des statuts précaires au sein des établissements, ils pouvaient difficilement s'absenter de leur travail (durant plusieurs semaines pendant toute une année) sans être remplacés et leurs employeurs ne pouvaient souvent pas assumer leur participation à plusieurs formations : suivre la formation d'experts compromettrait donc d'autres projets plus valorisables.

Pour conclure provisoirement sur cette question, la formation d' « experts en LSF » considérée comme ayant « contrecarré »⁴²⁷ la participation des intervenants sourds à une formation d'instituteur finalement avortée, que proposait l'association 2LPE, a été optimisée fortement par la Licence Professionnelle. Elle a permis aux sourds ayant obtenu le certificat d' « experts en LSF » de poursuivre avec la Licence professionnelle. En effet, comme nous le verrons plus loin, cette Licence de l'Université Paris 8, née en partenariat avec une association du monde sourd (VISUEL) et le CNEFEI, devenu INS-HEA, « permettra à la formation d'experts en LSF, à l'instar d'un DEUG, ou du DPCU de VISUEL de faire partie des critères d'admissibilité à la Licence »⁴²⁸.

Cette donnée n'est pas négligeable car très peu de sourds possèdent un diplôme de niveau DEUG et que le recrutement des enseignants du Ministère de la Santé pour la préparation du CAPEJS ainsi que pour les concours de l'Éducation Nationale se faisait longtemps au niveau du DEUG.

⁴²⁶ Véronique Geffroy, *La formation des pédagogues sourds...*, op. cit., p. 339.

⁴²⁷ *Ibid.*

⁴²⁸ *Ibid.*, p. 340.

4.3. Les textes de loi : se saisir mutuellement et imposer des changements

L'enseignement dit spécial s'établit en France à partir de la loi du 15 avril 1909, créant des classes au sein de l'école publique et des écoles de perfectionnement pour les « enfants arriérés » pour lesquels l'école traditionnelle ne semblait pas adaptée. Dans cette période, les enfants sourds, qui bénéficiaient déjà depuis plus d'un siècle d'un enseignement plus adapté à leur différence et pris en charge par le Ministère de la Santé, ne sont concernés par aucune des lois de l'éducation « spéciale » de la première partie du XX^e siècle.

Ce n'est qu'avec la loi du 30 juin 1975 qui concerne tous les handicapés que les sourds entrent dans la juridiction commune pour la première fois depuis des décennies.

L'implication des associations de parents d'enfants handicapés, essentielle dans cette loi, incite le législateur à prévoir une prise en charge obligatoire et adaptée de l'enfant, comme l'indique l'article 1 : « la prévention et le dépistage des handicapés, les soins, l'éducation, la formation et l'orientation professionnelle, l'emploi, la garantie d'un minimum de ressources, l'intégration sociale et l'accès aux sports et aux loisirs du mineur et des adultes handicapés physiques, sensoriels ou mentaux, constituent une obligation nationale. ».

Ce projet de loi, appelé « loi cadre », va provoquer entre les associations une forme d'union qui ne s'était encore jamais opérée. En effet, la préparation d'une loi qui a pour objectif de rassembler toutes les déficiences, pousse les différentes associations à parler ensemble au législateur et par conséquent à se parler entre-elles. La prise de parole des associations a été rendue possible par la création d'un groupement appelé « Comité d'entente »⁴²⁹, qui a pris racine dans le « groupe des 21 »⁴³⁰. Les actions des associations qui participent à ce groupe dans les années 1973-1974 consistent principalement à des contacts institutionnels avec des membres du gouvernement et à la mise en œuvre des mesures.

Les associations reconnaissent l'importance de cette grande loi d'orientation, tant par ses principes que par les moyens qu'elle annonce ; mais elles tiennent à conserver et renforcer les contacts institutionnels avec le gouvernement. Cette stratégie des associations est justifiée par la

⁴²⁹ Ce groupe non officiel au départ va avoir une grande importance. Composé des plus grandes associations ou fédérations de la période, qui sont au nombre de huit, il se positionne comme porte-parole du champ. Mais il porte d'abord la parole des associations qui le composent c'est-à-dire celles qui ont un poids économique conséquent et notamment les associations gestionnaires. Malgré cette volonté d'unir tous les handicaps, les opinions des petites associations seront moins représentées.

⁴³⁰ Devenu avec le temps les 29, les 42 et les 52.

prudence qu'elles savent devoir conserver s'agissant des textes réglementaires d'application à venir qui assureront les réelles conditions de mise en œuvre.

Le rôle du champ associatif dans cette grande loi d'orientation ne ressemble pas vraiment à ce que serait un groupe de pression, obligeant l'État à prendre en compte ses demandes. Il s'agit davantage d'une « rencontre » entre les grandes associations et l'élite administrative, qui ont pu parvenir à imposer leur vision de la question de la déficience.⁴³¹

L'ANPEDA, très active, voit une partie de ses vœux pris en compte, comme le dépistage et l'éducation précoce de l'enfant déficient auditif de la naissance à 6 ans, grâce à la circulaire du 24 janvier 1977. Cette circulaire stipule qu'« un dépistage systématique de la surdité doit être effectué auprès des nouveau-nés quand ceux-ci sont accueillis dans les services de néonatalogie et dans les sections de prématurés, ou s'ils appartiennent à des familles présentant des antécédents héréditaires. L'appareillage et l'éducation précoces doivent se mettre en place au plus vite. »⁴³²

En érigeant en « obligation nationale » la formation, l'orientation professionnelle et l'éducation du mineur handicapé au sein de l'Éducation Nationale, la loi du 30 juin 1975 laisse toutefois une place aux institutions spécialisées : elles sont impliquées dans la prise en charge scolaire des enfants handicapés lorsque leur intégration dans l'école ordinaire n'est pas souhaitable. Ainsi, le décret du 15 décembre 1975 et les circulaires de 1976 et de 1979 fondent les Commissions Départementales de l'Éducation Spéciale (CDES) qui auront pour mission d'orienter les enfants handicapés vers un service ou un établissement médico-éducatif.

Afin de se donner les outils nécessaires pour réussir le projet d'intégration scolaire, qui est la grande nouveauté de la loi, le législateur institue deux circulaires qui tendent à préférer l'intégration individuelle en classe ordinaire à l'intégration collective en classe spéciale : celles du 29 janvier 1982 (82/2) et (82-048) et du 29 janvier 1983 (83-082), circulaires qui vont se trouver confirmées avec la circulaire du 18 novembre 1991 (91-304)⁴³³. Il s'agit avec ces circulaires de mettre autour de l'enfant handicapé tout moyen spécialisé ainsi que tout intervenant qui lui sont nécessaires pour réussir sa scolarité en milieu ordinaire.

⁴³¹ Patrick Guyot, « Le rôle des grandes associations dans l'élaboration de la loi d'orientation de 1975 », in Catherine Barral, Florence Paterson, Henri-Jacques Stiker et Michel Chauvière (dir.), *L'institution du handicap, le rôle des associations*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2000, 253-278.

⁴³² Alix Bernard, *Recherche autour d'un dialogue de sourds...*, op. cit., p. 103.

⁴³³ « Ces intégrations individuelles (...) continueront à être privilégiées. »

La circulaire n° 82-048 du 29 janvier 1982 a pour but de rompre le cloisonnement institutionnel, tout en reconnaissant que la seule action du système scolaire est insuffisante pour la prise en charge des enfants handicapés. Elle se prononce sur un rôle plus actif des aides personnalisées et des personnels des établissements spécialisés. L'intégration scolaire est donc revue sur un mode plus souple et adapté à la fois à la personnalité de l'enfant et aux aspirations des parents. Il s'agit encore de prévoir une intégration scolaire multiforme : collective, individuelle, partielle ou complète. En effet, l'intégration scolaire est présentée comme un processus continu et en mouvement qui permet le passage d'un mode à l'autre et qui est révisable tout au long de la scolarité de l'enfant.

La circulaire du 29 janvier 1983 (n°83-082) précise la notion de projet éducatif individualisé et régle la coopération entre les établissements scolaires et les organismes qui assurent les soins spécialisés et le soutien. Apparaissent ainsi les Services de Soins et d'Éducation Spécialisés à Domicile⁴³⁴ (SESSAD ou SSESAD selon les endroits) dont les interventions visent la réussite de l'intégration.

Ces circulaires vont dans le sens des demandes des parents. Néanmoins, tout en mettant au centre l'intégration des enfants dans l'école ordinaire, elles reconnaissent comme utile le rôle des institutions spécialisées, tels que les Instituts Nationaux de Jeunes Sourds par exemple. Seulement, ces établissements spécialisés trouveront leur raison d'être, s'ils s'inscrivent dans la dynamique de l'intégration et mènent des actions qui vont dans ce sens.

Ces deux circulaires, « quoique l'une et l'autre de portée générale, ont accéléré l'intégration scolaire des élèves sourds en l'entourant de précautions techniques. L'intégration efficace ne peut se concevoir que soutenue sur les plans médical, prothétique, psychologique, pédagogique, orthophonique. »⁴³⁵

Le rapport, dit Rapport Bouillon, réalisé en 1985 et intitulé *Moyens de communications et solutions éducatives dans la scolarisation des enfants et adolescents déficients auditifs*, cosigné par le Ministère de la Solidarité et de l'Éducation Nationale, va être essentiel pour l'interprétation des circulaires et décrets ultérieurs relatifs au traitement de la surdité. C'est la première fois que les deux ministères demandent une analyse sur la prise en charge scolaire des jeunes sourds en

⁴³⁴ Le terme « à domicile » est important, administrativement parlant. Il ne doit pas être entendu seulement comme « aller dans les familles ». L'école d'intégration est considérée comme un « domicile » par la loi. Cela autorise le personnel spécialisé à entrer dans l'école et cela permet de couvrir leurs trajets dès qu'ils quittent l'établissement spécialisé ou le service auquel ils sont rattachés.

⁴³⁵ Jean-Pierre Bouillon (dir.), *La surdité chez l'enfant en France...*, op. cit., p. 40.

France depuis la loi du 30 juin 1975. Très attendu par les parents, mais aussi par les associations qui portent les revendications du Réveil, ce rapport révèle le chaos qui traverse l'éducation des jeunes sourds en 1985. Censé faire le lien entre un cadre théorique sous tension - pris entre l'idéologie oraliste et l'idéologie visuelle-gestuelle et l'expérience du terrain, le rapport n'arrive pas se détacher d'une démarche très descriptive *de ce qui se fait*. Il ne permet pas, de ce fait, de dégager ni de définir une « philosophie claire »⁴³⁶.

Néanmoins, la langue des signes est maintenant posée comme un impératif nécessaire pour le bien être du jeune sourd : *« La nécessité d'une communication visuo-gestuelle se pose dans toute sa force, car elle seule est capable de restaurer dans leur authenticité et dans leur chronologie les étapes du développement linguistique. L'usage de la LSF se trouve fondé dans un impératif de priorité. Pour avoir oublié cela, on se focalise sur la déficience, organique, objective, qui relève de la médecine, de la prothèse et de la rééducation et on accroît du coup le handicap, phénomène social, fonction du degré de rejet que présente la société à l'encontre d'une déficience. La LSF est une expression du pouvoir inventif de l'homme. Le besoin de communiquer provoque la création de l'outil : ne pouvant être acoustique, il devient visuel. Lutter contre la nature revient à mutiler l'enfant et à ajouter au malheur innocent. »*⁴³⁷

La langue des signes reste pourtant fragile par l'absence d'écriture, ce qui continue à la positionner dans un rapport d'infériorité avec le français. Aussi, les rapporteurs ont présenté le bilinguisme comme n'étant pas la meilleure modalité pour intégrer tous les sourds, ayant des degrés d'audition différents, dans une société entendante. De fait, l'apprentissage du français écrit et oral est présenté comme la condition indiscutable pour réussir leur éducation et la langue des signes apparaît de nouveau comme un moyen pour y arriver, de la même façon que les prothèses et le LPC (langage parlé complété). Le LPC est à cette occasion valorisé en tant qu'outil pédagogique adapté pour apprendre le français oral et indirectement le français écrit, car il bénéficie d'un temps de maîtrise relativement court pour les parents, les professionnels et les sourds eux-mêmes, en comparaison avec l'acquisition d'une langue nouvelle comme la LSF.

Dans le rapport, la question des « décibels » est présentée comme importante dans le choix d'un mode d'enseignement, alors que pour le paradigme « visuel-gestuel », cette question n'est pas

⁴³⁶ Élise Leroy, *Didactique de la Langue des Signes Française, langue 1...*, op. cit., p. 96.

⁴³⁷ Francis Delhom, Jean-Pierre Bouillon, Christiane Fournier et Pierre Kettler, « Moyens de communication et solutions éducatives dans la scolarisation des enfants et adolescents déficients auditifs », in Jean-Pierre Bouillon (dir.), *La surdité chez l'enfant en France...*, op. cit., p. 267-321, p. 291.

centrale : la surdité n’y est pas une question de décibels, mais avant tout une manière d’être et une manière d’investir le monde. Ce choix des rapporteurs justifie aussi leurs propositions, c’est-à-dire, une multitude de formes de prise en charge du jeune sourd. Il en ressort, en filigrane, la peur déjà ancienne, que la maîtrise de la LSF, en tant que langue confortable pour les sourds, les enferme tout en les éloignant du français. *In fine*, la langue des signes continue à ne pas être considérée comme une langue d’ouverture permettant l’acquisition d’un niveau honorable du français écrit sans pour autant empêcher l’accès à l’oral. Au contraire, une langue française même bancale et imparfaite est considérée comme préférable comme le montre le passage suivant issu du rapport : « *On ne peut être que surpris quand on voit certains zéloteurs du bilinguisme proposer leur solution pour tous les enfants déficients auditifs, sans plus de nuance, alors que l'on connaît (surtout dans les classes spécialisées de l'Éducation Nationale) bon nombre de malentendants dont la surdité moyenne, bien dépistée, bien appareillée, ne se traduit, après une bonne éducation précoce, que par quelques difficultés d'articulation, un français légèrement lacunaire et un petit retard scolaire ; il n'est pas sûr que ces enfants se reconnaîtraient, forgeraient leur identité, dans une communauté de sourds .* »⁴³⁸

Les sept propositions qui se dégagent de ce rapport se présentent comme une « charte » ayant pour but d’assurer la cohérence des actions dans le traitement de la surdité. Nous les reprendrons ici telles qu’elles sont présentées dans le rapport Guillot⁴³⁹ : l’option du mode de communication reste un choix parental ; l’intégration scolaire demeure l’un des grands objectifs à atteindre et « chacun doit y contribuer selon ses moyens propres » ; en l’état actuel des analyses et des expériences, aucune solution éducative ne prévaut ni pour des raisons théoriques ni par ses réussites notoires ; une cohérence des objectifs et des modalités d’action est demandée au sein de chaque établissement ; les enseignants doivent se familiariser avec chacun des moyens de communication existants ; la présence d’adultes sourds est nécessaire dans les établissements qui ont fait le choix du bilinguisme.

La circulaire n° 87-273 et n° 87-08 du 7 septembre 1987 et le décret n° 88-423 du 22 avril 1988, les premiers énoncés sur la langue des signes, sont largement inspirés du Rapport.

⁴³⁸ Francis Delhom, Jean-Pierre Bouillon, Christiane Fournier et Pierre Kettler, « Moyens de communication et solutions éducatives dans la scolarisation des enfants et adolescents déficients auditifs », in Jean-Pierre Bouillon (dir.), *La surdité chez l’enfant en France...*, op. cit., p. 310.

⁴³⁹ Dominique Gillot, « Le droit des sourds, 115 propositions », rapport à Monsieur le premier ministre, *La documentation française*, 30 juin 1998, 97 p., p. 50.

Les circulaires n° 87-273 et 87-08 du 7 septembre 1987, relatives à l'organisation pédagogique des établissements publics, nationaux, locaux et des établissements privés accueillant des enfants et adolescents atteints de déficience auditive sévère ou profonde insistent sur le développement de la communication et veulent moderniser l'organisation pédagogique. Par modernisation, il faut entendre : trouver un équilibre et proposer des solutions qui combinent les revendications des associations des sourds, mais aussi celle des familles qui sont dans leur grande majorité des entendants. Cette circulaire mentionne pour la première fois le bilinguisme comme possibilité d'éducation pour les jeunes sourds. Or les deux langues (LSF et le français) ne sont pas considérées comme équivalentes comme langue d'enseignement. Le bilinguisme présenté est très différent de celui proposé par l'association 2LPE dans ses classes bilingues qui existent depuis 3 ans. Par conséquent, l'éducation auditive et la parole restent au centre de la préoccupation des institutions qui prennent en charge les jeunes sourds, fortes des préconisations officielles.

Le décret 88-424 du 22 avril 1988 (annexe XXIV) définit la prise en charge des enfants souffrant de déficience auditive grave. Tout en revenant sur la possibilité d'utiliser la langue des signes et le langage parlé complété (LPC), il insiste sur l'importance des adultes sourds mais aussi sur la présence des interprètes en LSF dans les écoles qui les prennent en charge.

Il faut noter que la loi d'orientation n°75-534 du 30 janvier 1975 était en fait une double loi, prescrivant la prise en charge des personnes handicapées et règlementant les établissements en charge de les accueillir.

Les Annexes XXIV quater sont les textes qui régissent les établissements et les services spécialisés, et qui définissent notamment les règles d'ouverture de ces structures. Lors de la réforme des annexes XXIV en 1989, l'appellation des Services de Soins et d'Éducation Spécialisés à Domicile (SSESD) a été modifiée et développée comme suit :

- en Service d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile (SESSAD) pour enfants déficients intellectuels ou moteurs, ainsi qu'aux jeunes présentant des troubles du comportement ;
- en Service de Soins et d'Aide à Domicile» (SSAD) pour enfants polyhandicapés ;
- en Service d'Accompagnement Familial et d'Éducation Précoce (SAFEP) pour les enfants déficients sensoriels de moins de 3 ans ;
- en Service de Soutien à l'Éducation Familiale et à l'Intégration Scolaire» (SSEFIS) pour les enfants déficients auditifs de plus de 3 ans ;

- et en Service d'Aide à l'Acquisition de l'Autonomie et à l'Intégration Scolaire» (SAAAIS) pour les enfants déficients visuels de plus de 3 ans.

La loi 91-73 du 18 janvier 1991 et plus précisément l'article 33, indique pour la première fois le libre choix des parents à proposer à leurs enfants une communication bilingue.

« 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. »

Cette loi continue à poursuivre les circonspections qui reflètent la volonté des parents avec des mesures qui encouragent l'intégration comme la circulaire n°91-304 du 18 novembre 1991 créant au sein de l'éducation nationale des classes dédiées au handicap, appelées CLIS, « classes d'intégration scolaire » - devenues depuis 2009 « Classes d'inclusion scolaire », conservant ainsi le même acronyme - qui remplacent les classes de perfectionnement et permettent d'accueillir les élèves handicapés du primaire⁴⁴⁰. Parmi les quatre types de CLIS qui représentent quatre catégories de handicaps différents, la CLIS 2 (ou aussi CLIS A par analogie avec l'option A dont sont titulaires les personnels spécialisés pour sourd à l'Éducation Nationale), intitulée « trouble de la fonction auditive, avec ou sans troubles associés » accueille élèves sourds ou malentendants.

Cette loi qui, au départ, va réjouir les sourds, sera très vite discutée par les acteurs du *Réveil* comme une loi incomplète qui offre bien le choix d'une communication bilingue, mais ne parle pas de l'éducation bilingue. Ses effets vont se refléter sur le terrain de la manière suivante : des structures vont se proclamer « bilingues » mais vont utiliser des méthodes éducatives et rééducatives diverses, comme entre autres le LPC et le français signé. La langue des signes n'est toujours pas reconnue comme étant digne d'une langue d'enseignement ; elle reste une langue de communication.

Le décret 92-1132 du 8 octobre 1992 fixe les conditions d'exercice de ce choix. Ainsi, il charge les CDES, Commissions Départementales de l'Éducation Spéciale, de guider les parents dans le choix d'éducation pour leur enfant. Or, le chaos du terrain et la méconnaissance de l'offre de ce dernier par les professionnels qui siègent dans les CDES, les rendent très peu opératoires surtout en ce qui concerne les structures bilingues, qui restent rares.

La circulaire n°95-124 du 17 mai 1995 complète la démarche entreprise par la circulaire du 18 novembre 1991 qui permettra la création des Classes d'intégration Spécialisées (CLIS) au primaire

⁴⁴⁰ Les CLIS trouveront leur équivalent au niveau du collège avec les Unités pédagogiques d'intégration (UPI) créées en 1995. Actuellement, on parle d'ULIS-école, ULIS-collège ou ULIS-lycée et la lettre « I » signifie chaque fois « inclusion ».

(maternelle et élémentaire). Elle précise les conditions de l'accueil des jeunes handicapés au collège et au lycée (ordinaires) : il s'agit d'une convention d'intégration avec les établissements de service spécialisés, comprenant un volet pédagogique développé et un projet de formation. C'est cette circulaire qui permet la naissance des Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI) qui sont tout simplement le prolongement des CLIS.

Toutefois, cette circulaire a été peu suivie sur le terrain. Ainsi, la succession de trois circulaires rapprochées entre 1999 et 2001 ressemble à un rappel à l'ordre. Il y a d'abord la circulaire n°99-188 du 19 novembre de 1999 et puis la circulaire n°2000-013 du janvier 2000.

Cependant c'est la circulaire n°2001-035 de février 2001 qui permettra réellement la scolarisation des jeunes sourds au sein des Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI)⁴⁴¹, en étendant le principe des UPI aux enfants handicapés sensoriels. « L'organisation et le fonctionnement de ces UPI sont adaptés aux particularités de chaque déficience, grâce à l'aménagement des lieux d'accueil et en lien étroit avec les services d'éducation ou de soins ou avec les personnels médicaux et paramédicaux exerçant en libéral qui assurent l'accompagnement dans un cadre formalisé par la signature d'une convention. »⁴⁴²

La loi du n°2002-2 du 2 janvier 2002 qui concerne le Ministère de la Santé rénove les institutions sociales et médico-sociales. Le droit des parents y est renforcé : ils n'ont plus seulement un rôle d'acteurs, mais deviennent des « usagers ».

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 » concerne tous les ministères et tout un arsenal d'outils et d'instances. Elle va marquer le champ du handicap : c'est à l'institution scolaire d'assurer les conditions de l'inclusion scolaire, en mettant en place les dispositifs adéquats. Ce texte affichant un changement fondamental de perspective, il a fait de l'année 2005 une date pivot.

C'est son article L.312-9-1 qui officialisera la reconnaissance de la LSF.

Les circulaires qui suivent cette loi vont réaffirmer les établissements du ministère de l'Éducation Nationale comme ceux qui prennent en charge les jeunes sourds.

⁴⁴¹ Elle relève depuis d'une circulaire du 18 juin 2010 (n°2010-088) ayant abrogée les précédentes et baptise les classes du secondaire « ULIS pour élèves présentant des troubles de la fonction auditive » (TFA).

⁴⁴² Circulaire n°2001-035 du 21 février 2001, 1 – Orientations générales.

Conclusion

Ce chapitre focalisé sur le combat du milieu associatif pour le traitement de la surdité a permis de comprendre la manière dont les politiques dans ce domaine ont été impactées par leurs actions durant la période qui va des années 1970 aux années 2000.

Le milieu associatif, structuré essentiellement autour de deux pôles (associations de parents d'enfants sourds et associations comptant des sourds adultes) qui portaient au départ des propositions diamétralement opposées quant au traitement de la surdité, va trouver incidemment des points de convergence qui vont se refléter dans les lois qui encadreront la prise en charge de la surdité à partir de 1987.

Les parents d'enfants sourds et les sourds adultes ont donc au travers de leurs associations fortement influencé le traitement de la surdité durant cette période. C'est parce que ces associations « produisent de l'expertise »⁴⁴³ qu'elles incitent les institutions gouvernementales à « les consulter, voire les inviter à participer à la confection de textes juridiques concernant leur domaine d'intérêt et les solliciter dans l'exécution des politiques publiques. »⁴⁴⁴

A travers l'étude de la politique de l'ANPEDA, la plus combative des associations de parents, nous avons vu comment les parents avaient pu imposer au législateur, comme un élément indispensable, le rôle des parents dans la prise en charge des jeunes sourds. Défenseur du paradigme « oraliste », avec des parents portés par le souhait de voir leurs enfants évoluer parmi les entendants et de se comporter comme tels, l'ANPEDA va mener un combat sans relâche contre le système éducatif existant en insistant sur l'intégration différenciée des jeunes sourds au sein de l'Éducation Nationale. Alliée aux professionnels du monde médical, elle utilise le discours de ses segments les plus prestigieux (médecins ORL, phoniâtres) pour construire, puis légitimer, son système de pensée. En associant fortement les orthophonistes à la rééducation des jeunes sourds, elle réussit à attiser les concurrences professionnelles et à diversifier la prise en charge de l'éducation des sourds. Par ses choix et ses alliances, l'ANPEDA parvient ainsi à se positionner comme experte de la surdité et à prendre une place centrale dans le combat que mène alors le monde associatif pour changer les politiques publiques en direction de ces enfants « différents ». Son désir de voir les jeunes sourds scolarisés dans l'école « normale » rejoint la politique de

⁴⁴³Corinne Delmas, *Sociologie politique de l'expertise...*, op. cit., p. 50.

⁴⁴⁴Ibid.

l'Éducation Nationale qui se montre disposée à ouvrir ses classes aux enfants porteurs de handicap au nom de l'égalité pour tous. Le résultat de cette convergence est une série de circulaires et de décrets qui incitent à l'intégration plus systématique des jeunes sourds dans l'école ordinaire. De nouvelles mesures règlent les conditions de leur intégration scolaire, avec des changements dans leur prise en charge au sein des institutions spécialisées. Celles-ci, perçues par les parents comme des structures discriminantes et stigmatisantes, ne trouvent à leurs yeux une raison d'être que si elles contribuent aux actions d'intégration des jeunes sourds, c'est-à-dire si elles collaborent avec l'école ordinaire pour encadrer et suivre les jeunes sourds en difficulté.

Il faudra attendre la loi de 2002 puis celle de 2005 pour voir l'intégration scolaire des jeunes sourds relancée. À partir de la loi de 2005, on parlera désormais d'inclusion.

Alors que l'ANPEDA s'est saisie de la lutte des associations de parents d'enfants handicapés, très actives durant les Trente Glorieuses, les associations du *Réveil* vont, elles, être propulsées et portées par un contexte qui favorise les « mouvements identitaires ». De la même manière que les mouvements féministes, les sourds s'approprient le corps et le revendiquent. Ce corps considéré comme un corps problématique par les entendants est assumé, valorisé et proclamé.

La langue des signes est présentée comme essentielle à leur intégrité et comme la preuve de leur culture et de leur identité. Elle est considérée comme favorisant les apprentissages de manière optimale, et sans efforts, et la surdité est assumée comme un état de fait. Les établissements spécialisés ne sont pas perçus comme des lieux de ségrégation. En revanche, l'intégration scolaire massive dans l' cole ordinaire est perçue comme venant renforcer l'isolement de l'enfant sourd. Les créations alternatives, telles que les classes bilingues de l'association 2LPE, incitent les parents à changer de regard sur la surdité de leur enfant.

A partir de 1987, les revendications des associations du *Réveil* vont trouver un certain écho dans le champ législatif tout en restant cantonné à des limites importantes. La langue des signes n'est pas reconnue comme langue d'enseignement, le pédagogue sourd n'a toujours pas les moyens d'exister en tant que tel, l'enseignant de la langue des signes n'a pas de place reconnue, ni au sein des écoles qui relèvent du Ministère de la Santé ni au sein de l' ducation Nationale. Par ailleurs, les interprètes en LSF ne sont toujours pas considérés comme indispensables pour l'insertion des sourds dans la société.

On peut faire l'hypothèse que le combat de l'ANPEDA à partir de 1965 a été entendu par les politiques publiques parce que l'association ne remettait pas en cause la définition de la surdité en tant que handicap, mais qu'elle questionnait simplement son traitement. La société française

des années 1970, en pleine promotion du concept de « handicap » n'est sans doute pas prête à considérer la différence des personnes qui en sont atteintes dans d'autres termes que comme un écart à la norme et comme un manque à réparer, à normaliser. Les propositions portées par le Réveil Sourd s'inscrivent, elles, dans une autre dynamique : celle de la « Révolution » de mai 1968, sensibilisant la France à la diversité ethnique et culturelle. Révolution qui a permis, entre autres, de réinstaurer les droits des minorités linguistiques comme le Breton, le Basque, l'Alsacien ou l'Occitan⁴⁴⁵. En 1975, la loi Haby – du nom du ministre de l'Éducation Nationale de l'époque, René Haby – favorise l'enseignement des langues régionales en prévoyant qu'elles pourront être étudiées tout au long de la scolarité. Cependant, il n'en est rien pour la langue des signes. Cet « oubli » est la preuve manifeste du regard que la société Française porte sur les sourds : surtout considérés comme des déficients, des handicapés, dont le traitement approprié reste la rééducation de la parole dans la perspective donc de leur oralisation. Néanmoins, à travers le décret 88-424 du 22 avril 1988 (annexe XXIV) qui accorde de l'importance pour la première fois au rôle de l'adulte sourd dans les établissements accueillant les enfants sourds, puis la loi de 1991 qui ouvre aux sourds le droit d'utiliser une communication bilingue (mais toujours dans le but de leur rééducation au français oral et écrit), la langue des signes trouve un certain « espace » au sein du modèle « oraliste », encore si fortement dominant dans le champ de l'éducation. Les avancées législatives donnent ainsi une place au sein des institutions aux agents qui assurent des fonctions d'interprètes et aux sourds qui enseignent la langue des signes. Le mouvement sourd va s'en saisir pour construire ces deux professions au service de la cause : celle d'interprète en LSF et celle d'enseignant de LSF.

⁴⁴⁵ Note en écho aux travaux de l'équipe de Touraine à cette époque sur les « nouveaux mouvements sociaux » in Alain Touraine, François Dubet et alii, *Les pays contre l'État. Lutttes occitanes*, Paris, Seuil, 1981.

Chapitre 5. Professions nées du développement du paradigme visuel-gestuel

Introduction

L'interprète en langue des signes et l'enseignant de la langue des signes, apparaissent comme des professions nouvelles qui proposent un traitement en adéquation avec le modèle « visuel-gestuel ». S'intéresser de plus près à ces deux professions est nécessaire pour comprendre la manière dont un paradigme « visuel-gestuel » a pu se constituer et fonctionner au sein de l'école et plus largement en dehors.

Ces deux professions vont être à la base de l'émancipation des sourds en lien avec ce nouveau paradigme. Le métier d'interprète permet aux sourds de mieux participer à la vie sociale, culturelle et citoyenne *via* leur langue. Mobilisé dans l'école, ce professionnel permet aux sourds d'accéder aux enseignements dans la langue des signes en leur ouvrant la possibilité d'approcher des métiers demandant une scolarité exigeante et notamment universitaire.

L'enseignant sourd qui maîtrise la langue des signes, incarne en quelque sorte le garant de l'identité et de la culture sourde. Les sourds enseignants de la langue des signes et/ou en langue des signes dans l'école sont considérés par les associations du Réveil Sourd, comme essentiels à la transmission de l'expérience de la surdité qui se trouve à la base de la culture et de l'identité sourdes. Cependant, leur entrée et leur reconnaissance dans les institutions scolaires restent difficiles et limitées. L'Éducation Nationale, qui depuis la loi cadre de 1975, commence à s'imposer comme l'entreprise principale de la scolarisation des jeunes handicapés, ne leur propose pas de situations pérennes. Nous verrons, comment la création du CAPES de LSF en 2009 et surtout son accessibilité pour les sourds, permettront enfin à ces derniers d'occuper une place d'enseignant titulaire au sein de l'Éducation Nationale. La création du CAPES de LSF, implique non seulement l'entrée officielle de la langue des signes dans les institutions scolaires, mais aussi l'accès des sourds à ce métier. Ils deviennent des professionnels de l'enseignement de la LSF à un pied d'égalité avec les enseignants entendants.

La construction de ces deux professions éclaire donc tout particulièrement les rapports que les professionnels entendants entretiennent avec les sourds et leur rôle et place lors de la mise en pratique des références et éléments opératoires du modèle « visuel-gestuel ».

L'analyse du développement professionnel de l'interprète, métier au cœur du paradigme « visuel-gestuel », exercé par des entendants nous montre néanmoins combien les rapports et coopérations entre sourds et entendants, reconnus comme déterminants, ont été difficiles.

L'analyse de la création du Capes de LSF en 2009 devenu accessible aux sourds, montre l'importance de cette collaboration des associations du *Réveil* avec les entendants (et notamment les universitaires comme Christian Cuxac), acteurs du Mouvement qui a joué un rôle décisif avec, en particulier, la titularisation des sourds au CAPES de LSF.

La quête de juridiction de ces professions, est directement corrélée à la reconnaissance du nouveau paradigme de la langue des signes dans le paysage de la société Française. Nous verrons comment ces agents nouveaux, vont chercher dans ce contexte à construire leur professionnalisation. Une différence dans le processus de développement de ces deux groupes en quête de juridiction apparaît clairement. Si le groupe des interprètes en langue des signes se développe, gagne de l'autorité et parvient à contrôler une aire de tâches qui lui est propre, c'est parce que celle-ci a été entièrement laissée vacante, et que l'opportunité a été saisie selon un processus de « vacancy chains »⁴⁴⁶.

Le paradigme « oraliste » dominant, « fournit » des professionnels qui rendent le sourd parlant alors qu'aucun professionnel reconnu officiellement n'assure le rôle d'interprète entre les sourds et les entendants lors des situations de communication jusqu'à la fin des années 1970. En parallèle, d'autres métiers vont aussi apparaître avec l'oralisme moderne insufflé par ANPEDA : ils se proposent de faciliter la communication entre les sourds et les entendants. Ce sont les Codeurs LPC⁴⁴⁷, les transcripteurs, les preneurs de notes et les Interfaces⁴⁴⁸ de communication. Ces agents ont des formes d'organisation très inégales. Les Codeurs LPC, dont le développement professionnel commence relativement tôt bénéficient à ce jour d'une Licence professionnelle mise place en 2005, sont ceux dont la formation semble la plus aboutie. Les preneurs de notes ou transcripteurs ont pour objectif de transcrire ce qui se dit en temps réel, soit sur papier, soit sur

⁴⁴⁶ Cf. Andrew Abbott, *The System of Professions. An Essay...*, op. cit., qui reprend ici le concept de Harrison White (H.C. White, *Chains of Opportunity*, Cambridge, Harvard, University Press, 1970). Pour approfondir la notion voir Ivan D. Chase, « Vacancy Chains », *Annual Review of Sociology*, vol.17, 1991, p. 133-154.

⁴⁴⁷ Ce sont des agents qui utilisent le LPC auprès de sourds dans des écoles spécialisées.

⁴⁴⁸ Appuyé par les parents, ces agents qui n'ont toujours pas de formation ou de diplôme défini utilisent plusieurs méthodes de communication avec les sourds en s'adaptant à la méthode dont ce dernier se dit plus à l'aise. Ils peuvent utiliser le LPC, la LSF etc., sans posséder ni la formation de codeur ni celle d'interprète en LSF. Agissant au sein des écoles, mais aussi en dehors, ils sont considérés aujourd'hui par les Interprètes en LSF comme des concurrents directs.

un transparent retro projeté pour une utilisation collective. Utilisés dans les dispositifs accompagnant les sourds et les malentendants dans l'enseignement supérieur, ils trouveront une place plus active avec la loi de 2005. Les Codeurs LPC et les transpositeurs ne se trouvent pas en concurrence d'une manière franche avec les Interprètes, car ils ne mobilisent pas la langue des signes comme c'est le cas pour les interfaces de communication. Ces derniers et les interprètes se trouvent souvent dans les mêmes institutions et leur territoire d'action n'est pas toujours bien différencié.

En revanche, la question de la création du CAPES de LSF et l'entrée des sourds dans cette profession est d'une autre nature. Il s'agit d'une part de traiter de l'importance de l'arrivée d'un nouveau segment professionnel porté par le paradigme « visuel-gestuel », celui de l'enseignant de LSF, et d'autre part du renouveau que cela représente : l'accès des sourds au sein de celui-ci.

A la différence de l'Interprète qui est parfois une profession libérale, devenir enseignant titulaire au sein de l'Éducation Nationale, c'est entrer dans un corps professionnel très codifié et contrôlé par l'État, c'est-à-dire passer des concours, gagner un statut et appartenir au groupe des fonctionnaires d'État.

L'approche du parcours des sourds, dans leur quête de reconnaissance comme enseignants de leur langue, a du passer par une mobilisation des textes législatifs relatifs aux sourds (langue des signes française, prise en charge de l'enfant sourds) à partir des années 2005 jusqu'à nos jours.

5.1. Interprète en langue des signes

Le monde de la surdité dans son processus de constitution se trouve pris entre deux définitions concurrentes des sourds et de la surdité ; il se trouve traversé par des revendications professionnelles nouvelles qui cherchent à s'appropriier tout ou partie du travail relevant de la prise en charge de la surdité.

C'est dans cette dynamique que les interprètes en langue des signes français (ILS) ont tenté de développer leur professionnalisation. Portés par le paradigme « visuel-gestuel », ils se sont organisés dès la fin des années 1970, mais cette démarche ne se consolidera que dans les années 1980. Le développement professionnel⁴⁴⁹ des interprètes se trouve directement lié avec le

⁴⁴⁹ Valérie Boussard, « Professionnalisation, mode d'emploi. Pistes d'analyses des modes de professionnalisation contemporaines », in Pierre Artois (dir.), *Professionnalisations contemporaines, Cahiers de Sociologie et d'Économie Régionales*, n° 11/2014, p. 74-88. Disponible sur : <http://metices.ulb.ac.be>

développement du paradigme « visuel-gestuel », la redéfinition de la surdité qu'elle propose et la promotion de la langue des signes. Ainsi, le cheminement vers la professionnalisation va suivre le rythme de la reconnaissance de la langue des signes, car elle est au fondement de sa raison d'être. Le développement professionnel des Interprètes a permis l'affranchissement de cette langue et des sourds dans la sphère publique. L'interpr te⁴⁵⁰, ce professionnel entendant, va occuper une place charnière dans la lutte pour la reconnaissance menée par les sourds. L'analyse de son développement professionnel révèle les enjeux de base pour les professionnels entendants qui cherchent à occuper une position négociée avec les sourds au cœur du paradigme « visuel-gestuel ». La forme particulière prise par leur articulation en fera la spécificité des interprètes français.

5.1.1. Interprètes pour sourds et rhétorique de la vocation

L'association des Interprètes en langue des signes (AFILS) pointe⁴⁵¹ l'émergence du métier en 1970. La création d'un « comité d'interprètes » chargé d'interpréter le congrès de la Fédération Mondiale des Sourds (FMS) de juillet 1971 à Paris est considérée comme le point de départ. C'est la Confédération Nationale des Sourds de France (CNSF) qui organise le congrès et donne l'impulsion de ce comité. Le congrès de la Fédération Mondiale des Sourds (FMS) tenu en juillet 1971 à Paris est considéré comme le moment où les sourds et les entendants présents prennent conscience que les gestes ou la « mimique » qu'ils utilisent sont capables de traduire tout ce qui se dit dans la langue vocale, même dans le cadre d'un discours officiel et complexe. Le ton est donné ; les interprètes expérimentent les premiers stades de leur métier, au même moment où les sourds appréhendent l'idée qu'une alternative existe à leur émancipation avec la méthode gestuelle. Pourtant, pour les interprètes, ce congrès est plus le lieu qui leur permet d'acquérir une certaine visibilité, que celui qui leur apporte les éléments pour penser leur métier. En effet, lors de ce congrès ils se rendent compte qu'ils sont une quinzaine de français à faire la même chose, tout en découvrant « l'existence d'un corps professionnel de locuteurs signeurs pour les sourds américains »⁴⁵².

⁴⁵⁰ J'utiliserai l'appellation « interprète pour sourds » dans la partie suivante, car il s'agit bien d'interprètes qui travaillent pour les sourds. Cette appellation inclut, comme nous le verrons, une tendance à l'assistanat du groupe dont il a la charge d'interpréter, à la différence de l'interprète en langue des signes français qui est lui un interprète entre deux langues. Il devient le « pont » qui permet aux locuteurs de deux langues de se comprendre.

⁴⁵¹ www.afils.fr (site officiel de l'association en ligne), consulté le 11 aout 2016.

⁴⁵² André Minguy, *Le Réveil Sourd en France...*, op. cit., p. 204.

Ce n'est qu'en 1978 que ces Interprètes se rassemblent pour fonder leur association sous le nom d'Association Nationale des Interprètes pour Déficients Auditifs (ANFIDA), l'actuelle Association Française des Interprètes et Traducteurs en Langue des Signes (AFILS).

A l'origine de cette création : la collaboration de quelques interprètes connue dans le milieu sourd français, enfants de parents sourds et professionnels de la surdité avec la CNSF et l'impulsion puisée dans l'expérience internationale.

Pour Bernard Mottez et Harry Markowicz⁴⁵³, deux évènements vont accélérer le processus de l'organisation du métier. Le premier favorise la possibilité pour le métier de s'organiser ailleurs, (dans d'autres pays) avec une organisation pouvant trouver une dimension internationale. En aout 1977, se tient à Copenhague le deuxième symposium sur l'interprétariat en LS avec pour thème : « l'interprétariat comme profession ». Le secrétaire général de la CNSF André Saint-Antonin et l'interprète Joelle Lelu-Laniepce (éducatrice auxiliaire à l'INJS de Paris), qui assistent aux débats, adhèrent aux conclusions qui découlent du symposium : la nécessité de la création d'une association internationale des interprètes et la promotion des associations nationales.

Le deuxième évènement pointé par les auteurs est la découverte de la ressemblance avec les interprètes en langues vocales. Il s'agit plus précisément d'une prise de conscience d'une part : de « la totale similitude »⁴⁵⁴ des problèmes rencontrés par les interprètes en langues vocales avec ceux rencontrés dans la pratique des interprètes qui travaillent avec les sourds. Et d'autre part : des points qui les distinguent, c'est à dire une formation pour pouvoir affronter les difficultés dans la pratique et un statut clair. En effet, Joelle Lelu-Laniepce, fille de parents sourds et Christiane Fournier, (professeur à l'institut Baguer à Asnières-sur-Seine et fille de parents sourds) assistent à la séance du 14 décembre 1977 portant sur « Oreille, multilingue des interprètes », émission organisée à la Maison de la radio, inscrite dans la série des rencontres prospectives sur « l'homme d'aujourd'hui dans la société sonore ». Cette séance animée par Jean Blot, ancien chef des interprètes à l'ONU et écrivain, aborde en profondeur les questions relatives à l'interprétariat en présence d'interprètes de conférences, de spécialistes de l'interprétariat et d'utilisateurs. Les discussions font naître parmi les participants un intérêt mutuel et conduisent Joëlle Lelu-Laniepce à envoyer aux organisateurs une note pour complément d'information au compte-rendu de la séance sur la situation et la pratique des interprètes « pour sourds ».

⁴⁵³ Bernard Mottez et Harry Markowicz, *Intégration ou droit à la différence. Les conséquences d'un choix...*, op. cit.

⁴⁵⁴ *Ibid.*, p. 102.

Lors de cette participation, il est question pour les deux participantes de se reconnaître dans le métier d'interprétariat en langues vocales et de considérer l'interprétariat auprès des sourds comme un segment de celui-ci, et par voie de conséquence d'identifier les conditions indispensables à un début de réglementation. Selon Mottez et Markowicz, « ces quelques heures firent peut être plus que le symposium lui-même pour hâter la décision »⁴⁵⁵. Ch. Fournier montre clairement dans un article⁴⁵⁶ publié trois mois plus tard l'influence de cette émission sur l'organisation qui va se mettre en forme quelques mois plus tard, notamment la création de l'ANFIDA :

*« Dans l'exercice de nos fonctions, nous rencontrons à peu près les mêmes difficultés que les interprètes en langues orales. Ainsi avons-nous pu en juger lors d'une émission organisée par la Maison de la Radio, émission intitulée « Oreille, multi langue des interprètes » (...). Voici ce que nous souhaiterions pour nos amis sourds, pour leur offrir toutes les garanties nécessaires à une bonne interprétation : - Création d'un corps d'interprètes professionnels, - Statut et garanties de la profession, - Recrutement et formation des futurs interprètes, - Un examen de qualification pourrait être passé, devant un jury composé de personnes sourdes et entendantes aptes à valider cet examen. »*⁴⁵⁷

En 1978, année de la création de l'ANFIDA, les interprètes, membres de l'association (principalement des entendants, mais aussi des malentendants) avaient plutôt un rôle qui s'apparentait au « médiateur »⁴⁵⁸. Le principal objectif étant de faire en sorte que l'entendant soit compris du sourd par tous les moyens à la disposition de l'interprète (qui ne maîtrise pas toujours la langue des signes comme les sourds, même si certains ont des parents sourds). L'inverse, à savoir que les sourds se fassent comprendre par les entendants est moins la priorité de ces interprètes. L'interdiction de la langue des signes depuis un siècle et l'utilisation de l'oral dans l'enseignement des sourds conduit les interprètes à s'adapter à des modes de communication variés pratiqués par les sourds où les gestes et la parole sont souvent mélangés lorsqu'ils s'adressent à un entendant. Ce n'est pas le cas entre sourds. De fait, lorsque la communication totale est arrivée en France, elle a été rapidement adoptée et utilisée par les interprètes parce qu'ils n'utilisaient pas la langue des signes comme les sourds et parce que ils ne voyaient pas la

⁴⁵⁵ Ibid.

⁴⁵⁶ Christiane Fournier, « Le problème des Interprètes en langue des signes », in *Coup d'œil*, n° 10, mars 1978, p. 3-7.

⁴⁵⁷ Ibid., p. 6.

⁴⁵⁸ Élise Leroy, *Didactique de la Langue des Signes Française, langue 1...*, op cit., p. 87.

langue des signes comme une langue. Par conséquent, ils ne voient pas de problème à concevoir la profession, lors de la création de leur association, sur le modèle américain « *selon lequel l'interprète, considéré comme un spécialiste des déficients auditifs, doit, à ce titre, maîtriser tous les modes de communication des sourds : articulation, LPC (langage parlé complété : codage manuel qui s'effectue au niveau du visage et vient appuyer l'articulation labiale), français signé (transcodage du français en signes de la LSF selon un ordre linéaire propre à la syntaxe française), LSF.* »⁴⁵⁹.

Ainsi, après avoir identifié les interprètes des langues vocales comme un modèle de professionnalisation réussi et idéalisé, l'exemple des interprètes américains pour sourds sera également suivi par les premiers interprètes français.

Sans entreprendre ici l'histoire de la profession, il faut présenter d'une manière schématique les situations dans lesquelles les interprètes interviennent en 1978, situations semblables depuis l'interdiction de la langue des signes avec quelques changements survenus suite à l'émergence du Réveil sourd. Il existe d'une part les interprétations des consultations médicales, des rendez-vous avec les notaires, banquiers, administrations, etc. et d'autre part les interprétations auprès des juges d'instruction, tribunaux, commissariats qui exigent la plupart du temps des Interprètes assermentés⁴⁶⁰. Peu nombreux, ce sont les seuls à jouir d'une reconnaissance officielle leur donnant droit à une rémunération. A ces situations d'interprétation qui demeurent, des situations nouvelles s'ajoutent à partir de 1975. A chaque conférence, congrès ou assemblée promouvant le paradigme « visuel-gestuel », les organisateurs font appel à des Interprètes. Ces derniers se trouvent pour la première fois à assumer un nouveau rôle, éloigné des interprétariats de liaison et proche des interprètes de conférence. En effet, ils accèdent à une pratique identique au segment prestigieux de la profession, le seul régularisé par ailleurs.

Néanmoins, à la fin des années 1970, ces situations d'interprétariat restent limitées et ne sont pas au cœur de leur pratique.

Malgré l'existence d'une association nationale, on peut considérer que les Interprètes de cette période pratiquent une activité avec des contours mal définis et sont encore loin de poser une « juridiction »⁴⁶¹ c'est-à-dire un lien suffisamment fort avec une tâche ou une aire de tâches. Ils

⁴⁵⁹ Christine Quipourt et Patrick Gache, « Interpréter en langue des signes : un acte militant ? », *La langue des signes. Statuts linguistiques et institutionnels*, *Langue Française*, vol.137, n° 1, 2003, p. 105-113, p. 107.

⁴⁶⁰ Joëlle Lelu-Laniepce, interprète le journal télévisé sur Antenne 2 et elle pratique du *français signé*.

⁴⁶¹ Andrew Abbott, *The System of Professions. An Essay...*, op. cit.

tentent alors de fonder leur légitimité en misant sur leur utilité et sur leur vocation. Tous les Interprètes se proclament au service des sourds et disent exercer l'interprétariat portés par la générosité face à des situations où les sourds sont régulièrement entravés. La littérature scientifique spécialisée présente les Interprètes de la première moitié du XX^e siècle comme « bénévoles »⁴⁶². En réalité, si la grande majorité d'entre eux sont bénévoles, ils ne le sont pas tous. Un « "très, très" petit nombre en France »⁴⁶³ est composé par les Interprètes assermentés⁴⁶⁴, c'est-à-dire payés par les tribunaux lors de leurs déplacements, ce qui contraint de recourir à des interprètes non assermentés pour assurer ce rôle auprès de ces mêmes instances.

La vocation est acclamée très largement comme une composante essentielle. Qu'ils soient interprètes de liaison ou de tribunaux, ils exercent l'interprétariat comme une activité secondaire à côté d'une profession principale. Étant donnée la description des conditions dans lesquelles l'activité est assurée, il est encore difficile de considérer l'interprétariat comme autre chose qu'une « aide charitable offerte aux sourds »⁴⁶⁵. Joëlle Lelu-Laniepce décrit ainsi les conditions dans lesquelles exercent les interprètes pour les sourds en France en 1978, dans un complément d'information au compte rendu de la séance tenu le 14 décembre sur « l'oreille multilingue des interprètes » :

« Notre travail d'interprète, n'est pas un travail régulier, reconnu, officialisé. Nous faisons souvent ce travail en plus de notre travail régulier, si notre employeur ne regarde pas à nous laisser partir quelques heures, voire même une demi-journée pour aller aider un sourd en difficulté. Comment se fait-on reconnaître comme interprète ? C'est un peu le téléphone arabe dans la communauté des sourds. Il suffit que vous vous soyez déplacé sur l'appel d'un sourd pour que quelque temps plus tard, un sourd, puis un autre vienne vous voir pour vous demander de l'aider. Bien souvent les sourds en raison de leur surdi-mutité se trouvent désemparés devant des démarches administratives difficiles. Avec un interprète, le sourd peut s'expliquer, s'informer, comprendre.

⁴⁶² Florence Encrevé, « L'évolution de l'interprétation en Langue des Signes Française du milieu du XVIII^e siècle à nous jours », *Surdités*, n° 5-6, avril 2004, p. 121-135, p. 133.

⁴⁶³ Christiane Fournier, *Le problème des Interprètes...*, *op.cit.*, p. 3.

⁴⁶⁴ Pour être agréés par les tribunaux, les interprètes déposent une demande au service des expertises et présentent un dossier qui indique les diplômes acquis et justifient la connaissance de la langue. Les tribunaux qui n'ont aucun moyen de connaître la maîtrise de la langue du candidat fondent leur choix sur les quelques éléments suivants : avoir le baccalauréat, c'est préférable que le candidat possède des diplômes universitaires, justifier de la profession exercée, tout en espérant l'apport d'une justification supplémentaire.

⁴⁶⁵ Florence Encrevé, « L'évolution de l'interprétation en Langue des Signes Française du milieu du XVIII^e siècle à nous jours », *Surdités...*, *op. cit.*, p. 134.

Pour ma part, je me suis inscrite au Palais de Justice comme interprète pour sourd, mais je ne suis pas assermentée. Mon travail à la Télévision m'a permis de mieux me faire connaître par la communauté des sourds. A l'Institut National des Jeunes sourds Paris, où je travaille comme éducatrice auxiliaire, il arrive souvent des appels de Commissariats, d'Hôpitaux demandant si quelqu'un ne pourrait pas se déplacer pour traduire ce qu'un sourd a à dire lors d'une arrestation ou une visite médicale. De nombreux sourds ne connaissent pas toujours notre existence, aussi que de drames, de malentendus lorsqu'ils sont seuls face à la justice, à l'administration... Il est à souhaiter qu'un jour très proche notre rôle d'interprète soit reconnu, et soit une profession à part entière car la tâche ne manque pas... »⁴⁶⁶

Pour les interprètes intervenant auprès des tribunaux, qui se disent confrontés aux mêmes difficultés que les autres, la vocation est affirmée aussi dans la manière dont ils gèrent la rémunération comme l'expose Christine Fournier :

«Pour pouvoir devenir interprète officiel, il faut pouvoir être disponible. Or chacun a ses occupations professionnelles et n'a pas la facilité de jongler entre ses devoirs professionnels et ses engagements envers la justice (...) De par la rareté des interprètes et de par l'obligation de notre serment, nous sommes à la disposition de tous les juges d'instruction, tribunaux, notaires, commissariats d'experts, médecins, assistantes sociales etc., sur convocation de leur part, pour Paris et tous les départements de la Couronne. Les longues heures d'attente, les distances, le manque de disponibilité, la rareté des interprètes sont autant de difficultés auxquelles nous devons faire face. La rémunération, elle varie selon le cas. Si un sourd nous demande de l'aider dans une démarche nous n'aurons pas l'audace d'exiger de lui une indemnité. Si notre déplacement est motivé par une convocation judiciaire, la taxe est de 75 Frs à 100 Frs, taxe fixée par le greffe du tribunal »⁴⁶⁷.

Par ailleurs, le discours sur la vocation est justifié par le profil des interprètes des années 1970. De fait, la plupart sont touchés par la cause de la surdité d'une « manière existentielle », dans le sens de Mottez⁴⁶⁸ : ils sont membres de familles où il y a au moins un sourd. Cependant, il y a également parmi les interprètes des agents impliqués d'une manière professionnelle. Mais tous

⁴⁶⁶ Extrait publié dans la revue *Coup d'œil*, n° 10, mars 1978, p. 3-7, p. 7.

⁴⁶⁷ Christiane Fournier, *Le problème des Interprètes...*, *op.cit.*, p. 4.

⁴⁶⁸ Bernard Mottez et Harry Markowicz, *Intégration ou droit à la différence. Les conséquences d'un choix...*, *op. cit.*, p. 75.

sont confrontés presque quotidiennement avec les difficultés des sourds. Pour Christiane Fournier :

*« dans la majorité des cas ils sont enfants de parents sourds, et plus particulièrement l'aîné des enfants. Mais ce peut être un membre de la famille où vit une personne sourde. Ou éventuellement une personne qui a longtemps vécu dans un milieu sourd et qui a pu acquérir un certain bagage linguistique qui lui permet de communiquer aisément avec n'importe quel déficient auditif profond. »*⁴⁶⁹

Toutefois, cette dernière phrase doit être nuancée. En réalité, ils ne communiquent pas de manière aisée avec les sourds. Puisque ils considéraient que la langue des signes était du « français en gestes ». Ils font beaucoup de français signé et ne comprennent pas les sourds lorsqu'ils s'expriment. Il en résulte qu'ils vont avoir tendance à dire que ce sont les sourds qui utilisent mal la langue des signes.

Cette composition du corps des interprètes n'est pas récente. Florence Encrevé⁴⁷⁰ propose une présentation structurée de leur histoire⁴⁷¹ : le profil des interprètes n'a pas eu de changements durant un siècle. Elle indique que depuis 1980, les personnes qui se chargent d'interpréter les

⁴⁶⁹ Christiane Fournier, *Le problème des Interprètes...*, *op. cit.*, p. 3.

⁴⁷⁰ Florence Encrevé, « L'évolution de l'interprétation en Langue des Signes Française du milieu du XVIIIe siècle à nos jours », *Surdités...*, *op. cit.*

⁴⁷¹ Florence Encrevé tente de délimiter quatre étapes qui permettent d'observer les évolutions ou les changements qui marquent l'histoire de l'Interprétation. Ces dates repères sont aussi celles qui jalonnent par ailleurs l'histoire des sourds : avant 1760 de l'abbé de L'Épée au début des années 1880, du Congrès de Milan au début des années 1970, le renouveau de la langue des signes depuis 1975. Avant 1760, les sourds utilisent une langue des signes mais elle reste propre et spécifique à chacun. C'est la grande époque des précepteurs qui sont des enseignants de la parole engagés individuellement par la noblesse pour instruire l'enfant sourd de la famille. Mais aussi celle des instituteurs sourds comme Etienne de Fay (1670-1743) qui instruisent les sourds en utilisant une langue des signes. Florence Encrevé estime les situations d'interprétation comme rares mais présentes et assurées par des personnes qui ont appris la langue des signes au contact des sourds. La période de l'abbé de L'Épée entre 1760-1880, était marquée par la construction de l'instruction collective des sourds qui a eu pour conséquence la mise en place d'une langue des signes uniformisée tout en provoquant un certain changement du statut de la langue des signes. Grâce à cette instruction les sourds qui ont eu la chance d'en bénéficier savaient lire et écrire. Ils devenaient ainsi participatifs à la vie quotidienne et institutionnelle du pays, dynamique renforcée par le fait qu'ils devenaient aussi bénéficiaires de droits nouveaux avec la Révolution et le Code Napoléon paru en 1804. Ainsi, les interprètes sont demandés dans des situations juridiques. Ce sont des bénévoles, entendants, sourds ou demi-sourds qui viennent du milieu de l'éducation des sourds qui adoptent ce rôle. Florence Encrevé cite plusieurs exemples de traduction en montrant que les entendants appelés à endosser le rôle de traducteurs dans les tribunaux parisiens sont principalement des professeurs de l'institution parisienne des sourds-muets. Les situations d'interprétations assurées par des membres issus de la famille des sourds sont généralement les banquets. Les sourds sous l'impulsion de Berthier demandent le droit de choisir leur interprète et penchent pour la présence de l'interprète sourd. Choisir les sourds comme interprètes pose quelques contraintes : il y a l'obligation de passer par écrit ce qui ralentit beaucoup l'interprétation. Aussi, ils ne peuvent traduire que ce qui leur est transmis par écrit et pas l'intégralité des échanges. En tout cas, ils sont considérés comme des personnes qui peuvent assurer ce rôle car officiellement depuis 1796 pour pouvoir traduire devant les tribunaux deux conditions sont obligatoires : l'habitude de converser avec les sourds et le fait d'avoir au minimum 25 ans.

sourds sont principalement issus de la famille des sourds, des demi-sourds⁴⁷² ou autrement dit des malentendants et plus rarement des professionnels de la surdité.

L'argument de la vocation s'accompagne d'une démarche d'identification à la figure traditionnelle de l'interprète en langues vocales et plus précisément l'interprète de conférence. La création de l'ANFIDA s'est fondée sur ce modèle. La profession sera prise en exemple très vite, même si son accréditation est relativement r cente⁴⁷³. Cependant, le chemin pour approcher les interprètes en langues vocales dont l'appellation officielle est « interprètes de conférence » va être long. L'interprétation en langue des signes/langue vocale n'est pas reconnue par l'AIIIC⁴⁷⁴ (Association Internationale des Interprètes de Conférence) jusqu'en 2011⁴⁷⁵ et elle ne le sera qu'en janvier 2012. Le développement des interprètes de conférence constituera néanmoins un « guide » pour ceux qui deviendront interprètes en langue des signes.

5.1.2. Des entendants pas comme les autres. Le long processus de construction d'une identité professionnelle

L'ANFIDA dont l'objectif premier était de regrouper les individus qui pratiquaient l'interprétation, entreprend en 1980, puis en 1981, une formation et des examens certifiants. Le premier certificat s'intitule « Capacité communicationnelle » et reconnaît la capacité d'une personne, qu'elle soit sourde ou entendant, à communiquer avec les sourds. Une formation est ouverte un an plus tard et sanctionnée par un deuxième certificat, intitulé « Capacité Communicationnelle du deuxième degré ». La formation est patronnée par le Ministère de la Santé et des Affaires Sociales et l'INJS de Paris. Les interprètes qui l'ont obtenu disent que son niveau était très simple, et qu'il s'agissait surtout d'une évaluation des langues. Il s'agissait de former durant une semaine des personnes ayant déjà une expérience dans l'interprétation avant de passer l'examen pour l'obtention du

⁴⁷² Les demi-sourds qui assurent l'interprétariat maîtrisent le français oral grâce à leurs restes auditifs et possèdent une très bonne lecture labiale. Généralement anciens élèves des grandes écoles spécialisées et habitués des lieux de socialisation des sourds, ils connaissent aussi les signes.

⁴⁷³ La création d'une association internationale des interprètes de conférence se fait en 1953, quelques années après les débuts de leur organisation datant après la Deuxième Guerre mondiale. Les premiers appareils de transmission du son sont utilisables depuis les années 1930 et ont permis le développement de l'interprétariat simultané. Mais c'est le procès de Nuremberg nécessitant de traduire les débats qui permettra de développer une interprétation consécutive en plusieurs langues et donnera lieu à la promotion du métier.

⁴⁷⁴ Des interprètes LSF/français pouvaient quand même adhérer à l'association, même si les langues des signes n'étaient pas indiquées dans les langues de travail de l'AIIIC.

⁴⁷⁵ Sophie Pointurier-Pournin, *L'interprétation en Langue des Signes Française : contraintes, tactiques, efforts*; thèse de doctorat dirigée par Daniel Gile, Université Paris III - Sorbonne nouvelle, juin 2014, p. 53.

certificat. La formation a cessé de fonctionner en 1982. En 1983, une autre formation de deux ans a été mise en place avec la collaboration de l'Université Paris 8, de l'ANFIDA et de l'INJS : le DPCU - IDA (Diplôme de Premier Cycle Universitaire d'Interprètes pour Déficiants Auditifs). Elle se déroule au sein de l'INJS mais est abandonnée en 1985. Depuis sa création, l'ANFIDA a délivré des certificats à une cinquantaine⁴⁷⁶ de personnes mais n'a pas réussi à consolider sa formation. La professionnalisation des interprètes va devoir établir des liens étroits avec le *Réveil sourd* et sa dynamique.

Le contexte a changé depuis la création de l'ANFIDA et le Mouvement sourd a pris une ampleur notable depuis 1979. Au milieu des années 1980, les associations du Réveil ont permis la reconnaissance de la langue des signes au sein de la communauté sourde. Elles ont mené une vraie réflexion sur la politique de la langue et son usage, mais aussi de sa diffusion auprès des entendants. Bernard Mottez estimait qu'au milieu des années 1980 la LSF séduisait sourds et entendants, car elle avait gagné en visibilité : « elle se laisse à présent mieux voir dans les rues et les lieux publics et elle apparaît à la TV »⁴⁷⁷. La fréquentation grandissante des stages d'été organisés depuis 1980 par l'association 2LPE a constitué l'un des indicateurs de ce succès croissant. Ces stages qui consistaient, entre autres, à l'enseignement de la LSF auprès de professionnels de la surdité, de parents d'enfants sourds, des membres de leur famille, des amis mais aussi des sourds et malentendants élevés dans l'oralisme, ont rassemblé jusqu'à 500 participants en 1985. Cette même association a ouvert en 1984 et 1985 les deux premières classes bilingues. Il s'agissait d'un acte fort, qui symbolisait un changement public dans l'acceptation de la langue des signes. Par ailleurs, l'Académie de la LSF, a alors incité les sourds à réfléchir pour définir une politique de la langue et ceci, entre eux, sans la présence des entendants. Cette entreprise a été mise en place lors du rendez-vous de trois jours à Dourdan tenu en novembre 1980 où des enseignants sourds de toute la France, de la Suisse et de la Belgique francophone se sont rencontrés pour réfléchir à l'enseignement de cette langue. Suite à cette réunion, les sourds participants ont mis en place un système de rencontres annuelles d'une semaine à l'échelon international qui a permis de capitaliser les savoirs linguistiques accumulés et à assurer leur mise en commun.

⁴⁷⁶ Bernard Mottez, « La langue des signes française. La communauté linguistique des sourds », in Bernard Mottez, *Les sourds existent-ils ?*, Textes réunis et présentés par Andrea Benvenuto..., *op. cit.*, p. 269-288, p. 284.

⁴⁷⁷ *Ibid.*, p. 283.

Ces initiatives témoignent alors de la détermination des sourds à prendre en main les questions qui, selon eux, les concernent. En 1983, pour la première fois, la communauté intervient ainsi d'une façon concrète sur la question des interprètes et la conception de leur métier. Jusqu'à cette date, les sourds étaient principalement présents dans les jurys des formations proposés par l'ANFIDA en tant qu'experts linguistiques, mais le métier restait l'affaire des entendants, qui le pratiquaient en grande majorité.

L'incapacité de l'ANFIDA à assurer l'unité de ses membres et une formation viable a permis aux sourds, forts de leur mobilisation, d'y entrer. « Répondant à une demande toujours plus importante »⁴⁷⁸ 2LPE, plus précisément son antenne de Poitiers, entreprend l'organisation d'une session de réflexion pour les interprètes lors de son stage d'été en juillet 1983. Il s'agit d'un travail en commun entre 25 interprètes et plusieurs sourds pour traiter des questions qui se posent dans la pratique du métier. Alain Bacci, entendant, interprète et fils de parents sourds, rend ainsi compte des lignes générales de cette semaine de travail :

*« la traduction, sa fidélité, et ses méthodes permettant de l'affiner, - l'attitude de l'interprète selon les conditions de traduction, - la déontologie nécessaire à une reconnaissance à notre corps professionnel »*⁴⁷⁹.

Malgré les signes d'ouverture que les interprètes montrent par ce travail de mise en commun des connaissances, Patrick Gache et Christine Quipourt⁴⁸⁰, interprètes et membres de l'ANFIDA, considèrent l'année 1983 comme celle d'une rupture au sein de l'association. Les membres (interprètes) qui restent s'engagent à entreprendre des changements profonds et notamment à en transformer les statuts. Les sourds engagés dans le Mouvement du Réveil attendent un positionnement clair de la part des interprètes, dans le rapport qu'ils entretiennent avec la langue des signes. Pour les sourds, cette profession qui cristallise la cause se doit d'afficher dans sa dénomination, et par conséquent dans l'appellation de son association, le fait qu'elle prend en charge l'interprétation de leur langue, la langue des signes et non des sourds.

En effet, si en 1983 la langue des signes intéresse et captive un grand nombre de personnes, le débat sur sa reconnaissance en tant que langue à part entière reste très vif dans le champ de la surdité et dans les institutions qui prennent en charge son traitement. La plupart des

⁴⁷⁸ Alain Bacci, « Vers la professionnalisation du métier d'interprète », in André Minguy, *Le Réveil Sourd en France...*, *op. cit.*, p. 204.

⁴⁷⁹ *Ibid.*, p. 205.

⁴⁸⁰ Christine Quipourt et Patrick Gache, « Interpréter en langue des signes : un acte militant ? », *La langue des signes. Statuts linguistiques et institutionnels...*, *op. cit.*, p. 105-113.

professionnels qui y agissent, même séduits par cette dernière, la considèrent au même titre que les autres modes de communication qui utilisent les gestes (*cued speech*, français signé, verbo-tonale, etc.). Un positionnement éloigné de celui des associations du « Réveil sourd » qui promeuvent la langue des signes seule, en la distanciant des autres modes de communication. Ces associations, considèrent la langue des signes différente du français, et comme une langue à part entière.

5.1.3. Le Réveil sourd : un nouveau souffle pour la profession

Les sourds français, dans leur démarche pour maintenir une langue de signes telle qu'elle est utilisée par la communauté, vont demander qu'elle soit « respectée » par les interprètes. En situation d'interprétation en LSF, ils demandent aux interprètes de renoncer à utiliser la *translittération* ou à recourir au *français signé*, d'utiliser la dactylologie en dehors des noms propres ou de sigles, de créer des néologismes ou des « codes », et enfin d'utiliser une labialisation soutenue (c'est-à-dire une articulation continue sans sons des mots français correspondants aux signes). *In fine*, ils demandent aux interprètes français en voie de professionnalisation de se détacher du modèle américain et du modèle des fondateurs de l'ANFIDA.

Parallèlement à la question du choix de l'interprétation, une autre critique se fait jour. Elle concerne leur posture et leur manque de formation. Les interprètes sont interpellés par les sourds sur le manque d'une formation solide et d'une neutralité dans leur pratique. Les interprètes sont considérés par la communauté sourde comme l'un des moyens de leur affranchissement, à condition qu'ils soient neutres et non interventionnistes lors des situations d'interprétariat ; c'est à cette condition qu'ils leur permettront de continuer leur lutte de reconnaissance en tant que minorité culturelle et linguistique.

Un évènement est considéré par le milieu comme l'emblème fort des revendications des sourds face aux interprètes : le premier symposium européen des interprètes en langue des signes qui se tient les 30 et 31 janvier 1987 à Albi à l'initiative conjointe de la Fédération Française des Sourds et de la Fédération Européenne des Sourds. Cette date marque le début d'une prise de conscience internationale quant à la nécessité d'une mise en commun des pratiques des uns et des autres dans l'optique d'une amélioration de la qualité des prestations dans le métier. Un groupe d'interprètes européens se crée de façon informelle et deviendra en 1993 l'EFSLI (*European Forum of Sign Language Interpreting*). L'affiliation est depuis ouverte aux ILS individuels, mais

également aux associations nationales qui relaient les différentes informations à leurs membres respectifs.

Le discours⁴⁸¹ d'Arlette Morel⁴⁸², tenu lors du symposium va servir de déclencheur pour les évolutions qui se manifesteront dès l'année suivante sur le plan de la professionnalisation des interprètes français. L'importance du discours traduit le malaise latent entre les sourds et les interprètes, sous-jacent aux rapports sourds-entendants impliqués dans la relation. Il rappelle la responsabilité commune des interprètes et des sourds, visant à en faire une « profession émancipatrice » de la communauté sourde.

Presque 10 ans après la création de leur association, Arlette Morel, reproche aux interprètes de ne pas marquer de frontières nettes avec d'autres professions dont le cœur de métier est l'assistance en faisant état de leur incapacité à organiser la profession :

« Une formation théorique avec une approche de déontologie de la fonction est aussi nécessaire que la maîtrise de la LSF. Dommage, car ils auraient ainsi appris à être neutres, à ne pas penser à la place du sourd, en résumé à ne pas être plus sourds que le sourd. Car, même si la personne sourde dit une bourde, un interprète digne de ce nom doit la traduire exactement et ne pas avoir à en être gêné, or c'est malheureusement ce qui se passe le plus souvent, quand ils ne font pas eux-mêmes une sélection de ce qui se dit ou ne se dit pas ! (...) Tout cela demande une formation sérieuse et approfondie, est-ce trop tôt pour la mettre en place ? Jusqu'à présent, quelques ébauches de formation ont vu le jour mais vite abandonnées. Devant la tâche immense qui reste à accomplir, je me soupçonne de demander l'impossible. »

La réaction d'ANFIDA est quasi immédiate : en 1988 l'association change de bureau et de nom et devient ANILS (Association Nationale des Interprètes en Langue des Signes). L'appellation « déficient auditif » disparaît au profit de la « langue des signes ». La même année, ils se dotent d'un code déontologique basé sur le secret professionnel, la neutralité et la fidélité, directement inspiré de celui des Interprètes de Conférence. Composé en deux parties, il sera accompagné d'un code de conduite professionnelle.

Par ces mesures, les interprètes connaissent et affichent une mutation notable de leur situation en ouvrant une nouvelle chance pour une professionnalisation qui était jusqu'alors impossible. En

⁴⁸¹ Consulté en septembre 2016, en ligne : <https://interpretelsf.wordpress.com/2011/11/20/discours-darlette-morel-1987>

⁴⁸² Sourde, ancienne présidente de FNSF, impliquée dans la formation des Interprètes, mise en place dans les locaux de l'INJS.

devenant des interprètes en langue des signes/français (ILS), ils engagent la construction d'une profession en référence aux revendications du « Réveil sourd », c'est-à-dire en validant le passage d'une langue à une autre et d'une culture à une autre. Ils se détachent ainsi de la manière dont le métier avait été conçu lors de la création de l'ANFIDA, où les différents modes d'interprétation étaient tolérés. Ils proposent ainsi pour la première fois une unité de l'activité, c'est-à-dire de l'interprétation entre LSF et langue française, s'approchant ainsi du modèle des Interprètes des langues vocales.

Dans la problématique d'Abbott⁴⁸³, le destin des professions se joue dans trois arènes : le lieu du travail, les relations avec l'État et les rapports avec le public qui, par sa confiance et l'orientation de sa demande de services, valide le lien entre un groupe et une tâche. Ce sont précisément ces rapports avec le public que les interprètes vont engager et négocier dans ces années de mutation, car leur public se dessine et se précise. Ce sont les sourds qui utilisent la langue des signes et non les sourds qui oralisent, qui composent le public intéressé par leurs services et les entendants. En adaptant un code déontologique rigoureux, la profession cherche à mobiliser une confiance totale de son public. Cela ressort clairement du texte du code de déontologie : dans les articles 1 et 2, en particulier:

« Article 1 –Secret professionnel : L'interprète est tenu au secret professionnel total et absolu comme défini par les article 226-13 et 226-14 du nouveau code pénal dans l'exercice de sa profession à l'occasion d'entretiens, de réunions ou de conférences non publiques. L'interprète s'interdit toute exploitation personnelle d'une quelconque information confidentielle. Article 2- Fidélité : L'interprète est tenu de restituer le message le plus fidèlement possible, dans ce qu'il estime être l'intention du locuteur original. »

Par l'article 3 également, qui traite de la neutralité, les Interprètes marquent la différence avec les autres professionnels du champ comme les travailleurs sociaux. : *« L'interprète ne peut intervenir dans les échanges et ne peut être pris à parti dans la discussion. Ses opinions ne doivent pas transparaître dans son interprétation »*. C'est par cet article que les Interprètes se distinguent de la fonction de « médiateurs ou d'interfaces » critiquée par les sourds et le discours de Mme Morel lors du symposium d'Albi.

Cependant, les sourds ne souhaitent pas seulement suggérer les changements pour être en accord avec le métier des interprètes, ils veulent aussi y participer de l'intérieur. En 1989, ils

⁴⁸³ Andrew Abbott, *The System of Professions. An Essay...*, op. cit.

investissent officiellement l'association des interprètes par les actions suivantes qui vont perdurer 3 ans : la présidence sera assurée par un sourd et le conseil d'administration sera composé à 50% de sourds. L'association change à nouveau de nom et, cette même année, devient ANPILS (Association Nationale Pour l'Interprétation en Langue des Signes). Cette dénomination énonce qu'il s'agit moins d'une association professionnelle que d'un espace de travail en commun sur l'acte d'interprétation en langue des signes. Cette situation qui dure trois ans est inédite en Europe. Francis Jeggli l'annonce bien comme l'affirmation des sourds auprès des interprètes considérés en tant qu'entendants⁴⁸⁴ et détenteurs d'un métier devant jouer un rôle majeur dans leur lutte :

« Cette période marque une reprise en main par les sourds de leurs affaires. Ils n'entendent ne plus se faire manipuler. Pour eux prendre le contrôle de l'association des interprètes c'est un peu comme prendre le pouvoir de la parole. En effet, c'est par le biais des interprètes que s'expriment les sourds face aux pouvoirs publics. Le contrôle de la qualité professionnelle de ceux-ci, devient à l'époque une priorité. Cette période ne durera que 3 ans, le temps pour la communauté sourde de reprendre confiance dans ses interprètes. »⁴⁸⁵.

Christian Mass témoigne ainsi de cette introduction des sourds au sein de l'association :

« En effet, au départ l'ANFIDA était créée en collaboration de sourds plutôt oralistes. Juste après le symposium d'Albi on est venu à l'association et on s'est inscrit. C'était un coup de force pour prendre le pouvoir. (...) On voulait piloter la formation des interprètes. L'idée était que les sourds participent dans le CA pour participer dans la prise des décisions. On a voulu séparer l'association des autres Codeurs LPC etc. Il a fallu faire le tri entre toutes les possibilités de communication. On a voulu dire : d'une part les interprètes en LSF et d'autre part les codeurs LPC ou autre. Et qu'il fallait s'appeler interprète que lorsqu'on était bien que dans la LS. »⁴⁸⁶

Cependant, si l'on suit toujours Abbott⁴⁸⁷, la réussite d'un groupe professionnel dans la monopolisation d'une juridiction n'est effective que lorsque le groupe en question réduit le travail

⁴⁸⁴ Les sourds et les malentendants ne peuvent être interprètes, sauf entre deux langues gestuelles.

⁴⁸⁵ Francis Jeggli, « Qu'est-ce qu'un bon interprète en langue des signes? » Livret élaboré à partir d'un Mémoire de Maîtrise, Université Paris VIII, 1999 [En ligne] :

URL : interpretation.lsf.free.fr/JEGGLI_Francis_Extrait_Maitrise_Bon_Interprete.pdf, consulté le 23 septembre 2016, 53 p., p. 22.

⁴⁸⁶ Christian Mass, lors du séminaire EHESS 2014-2015 : « Surdité et langue des signes : analyseurs politiques, philosophiques et sociolinguistiques. IX. Mobilisations collectives des sourds : le Réveil Sourd », à l'EHESS, propos notés par nos soins.

⁴⁸⁷ Andrew Abbott, *The System of Professions. An Essay ...*, op. cit.

d'un groupe concurrent à une version incomplète du sien. Ce qui contribue par conséquent à la fermeture de son marché du travail à ceux qui ne sont pas membres du groupe. Afin d'affronter les concurrences interprofessionnelles, les interprètes tentent bien de fermer le marché. Ils vont construire collectivement les conditions sociales nécessaires pour Abbott du contrôle de leurs savoirs et de leurs savoir-faire en commun. Pour gagner cette autonomie, ils vont œuvrer pour construire des formations spécifiques contrôlées par eux-mêmes.

En 1988, la création de l'association SERAC (*Sourds Entendants Recherche Action Communication*), ouvre une formation à l'interprétation de quinze mois dont le certificat est reconnu par la communauté sourde, mais pas par l'Éducation Nationale. Le recrutement se fait à BAC+2 et la formation va demeurer inchangée durant 11 ans. Cette formation sera reconnue en 1994 par l'ANPILS en partenariat avec la Fédération Nationale des Sourds de France (FNSF) qui avec le SERAC va instaurer la même année une "Carte Professionnelle".

Proposée aux interprètes certifiés, elle reconnaît les compétences des interprètes officiant depuis plusieurs années sans posséder de certificat. Il s'agit de valider les savoirs des membres qui, bien que pratiquant depuis plusieurs années, n'ont pas pu bénéficier des formations existantes. Pour obtenir cette carte professionnelle, les interprètes doivent réussir un examen effectué dans des conditions similaires à l'examen du centre de formation du SERAC.

En 1995, l'association souhaitant répondre aux exigences de l'EFSLI⁴⁸⁸ qui s'est formalisée en 1993 et s'aligner avec les autres associations européennes d'interprètes, change de nom et devient l'AFILS (Association Française des Interprètes en Langue des Signes). Elle redevient ainsi exclusivement une association de professionnels dont les sourds ne font plus partie.

5.1.4. Les diplômes universitaires au service de la quête de reconnaissance

En 1992, le métier organise son premier diplôme universitaire - la maîtrise de sciences et techniques (MST) d'interprétation en LSF - dont les cours sont dispensés au sein de l'École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs (ESIT) de Paris III Sorbonne. Cette organisation arrive à la suite de l'apparition de l'article 33 de la loi n° 91-73 du 18 Janvier 1991⁴⁸⁹ qui stipule : « 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.» S'il ne s'agit pas encore d'une

⁴⁸⁸ European Forum of Sign Language Interpreting.

⁴⁸⁹ Publication de la loi n° 91-73 du 18 Janvier 1991, et particulièrement l'article 33 correspondant à l'amendement dit *Fabius* dans le monde des sourds.

reconnaissance de la langue des signes comme langue à part entière, la référence à la communication en langue des signes est clairement stipulée. Cette loi représente un certain atout pour la profession des Interprètes. Elle sous-entend la possibilité de son usage dans les institutions et donc assure l'ouverture d'un marché pour la profession.

Dominique Guillot, chargée par le Premier Ministre de présenter et préconiser des propositions concernant la prise en charge de la surdité, incite alors la profession à développer la formation universitaire comme la condition principale de sa reconnaissance :

« Une carte professionnelle délivrée par une association, aussi respectable soit-elle, ne peut fonder à elle seule le droit d'exercer le métier d'interprète en LSF. Cette pratique, inspirée des USA, où la formation des interprètes ne relève pas des universités, perd de sa raison d'être depuis la création de la MST par l'ESIT (1993) et ne contribue pas à la reconnaissance académique de la Langue des Signes. La formation de ces professionnels, leur évaluation et leur certification, auxquelles doivent participer de personnes sourdes qualifiées, ne peuvent dépendre que du système universitaire. A l'image de la formation actuellement délivrée par l'ESIT, il apparaît indispensable de promouvoir la création d'un diplôme universitaire (DUT, par exemple) attestant une formation d'interprète de contact (liaison). »⁴⁹⁰

La profession va prendre en compte cette incitation de l'État. A partir de 1993, la formation des ILS français devient hautement qualifiée. L'ouverture de nombreux « stages » ou formations sortant du contrôle de l'association et de la communauté sourde va être considérée comme un danger pour la profession à cause de leur nature « éphémère et fantaisiste »⁴⁹¹. D'une durée qui varie de deux semaines à quelques mois, ils se revendiquent comme lieux de formation d'interprètes et délivrent des certificats de stages ou des certificats de présence. Face à cette situation Francis Jeggli appelle alors la profession à réagir : « Il semble urgent de rendre crédibles les formations d'interprètes en les élevant à un niveau universitaire, seul garant du sérieux et du niveau de compétence des interprètes, face au monde du travail »⁴⁹².

Christian Cuxac, arrivé à l'université de Paris 8 en 1996, contribue à l'association de la formation de SERAC à l'Université Paris 8 pour la création d'un DFSSU (Diplôme de Formation Supérieure Spécialisée Universitaire) de l'université Paris 8, l'équivalent d'un DESS, en 1999, puis du master

⁴⁹⁰ Dominique Gillot, « Le droit des sourds, 115 propositions », rapport à Monsieur le premier ministre, *La documentation française...*, op. cit., p. 25.

⁴⁹¹ Francis Jeggli, « Qu'est-ce qu'un bon interprète en langue des signes? » Livret élaboré à partir d'un Mémoire de Maîtrise..., op. cit., p. 26.

⁴⁹² Ibid.

d'interprétariat en LSF/français en 2006. D'autres formations se sont créées depuis : à Lille 3 en 2002, à Toulouse 2 en 2003 et à l'Université de Rouen en 2006 et puis à nouveau en 2011. Toutes les formations actuelles proposent un diplôme de niveau Master (en 2 ans), diplôme d'État reconnu dans toute la Communauté européenne. Les interprètes y participent en tant que formateurs. Entre les années 1980 et les années 2000, on enregistre une avancée importante en termes d'offre de formation. En effet, alors que la profession continue ses efforts pour obtenir de la reconnaissance, comme nous le verrons plus loin, la capacité des ILS français à associer leur activité à une haute qualification, va inciter à l'arrivée massive de candidats et à l'augmentation considérable du nombre des ILS diplômés durant les 15 années suivantes.

Ainsi alors qu'en septembre 1999⁴⁹³, on dénombrait 94 interprètes⁴⁹⁴ reconnus par un diplôme ou par l'association des interprètes pour toute la France⁴⁹⁵, en juillet 2012⁴⁹⁶ leur nombre passe à 396⁴⁹⁷. Aujourd'hui en 2017, on estime à 500 le nombre d'interprètes diplômés.

Cette forte augmentation du nombre des interprètes diplômés s'est accompagnée de l'augmentation du nombre de titulaires d'un Master ou équivalent. En effet, les diplômés d'un Master étaient en nombre de 277, c'est-à-dire plus des deux tiers des ILS diplômés en activité.

Dans sa thèse, Sophie Pointurier-Pournin⁴⁹⁸ recense 412 ILS en activité sur le territoire français, l'AFILS restant la seule association d'interprètes et de traducteurs en LS. Elle compte parmi ses membres 112 interprètes et 17 services d'interprètes. *In fine*, la « démarche active de professionnalisation »⁴⁹⁹ entreprise par les ILS réussit à réunir les conditions requises plus que jamais dans leur histoire. Comme l'énonce C. Paradeise : « une profession constituée doit comporter trois éléments indissociables : un savoir expert, des professionnels comme interprètes

⁴⁹³ *Ibid.*, p. 25.

⁴⁹⁴ Le nombre de personnes faisant fonction d'interprète de façon permanente en 1999 était d'environ une bonne centaine pour toute la France. Nous n'avons pas d'estimations pour la période actuelle. Le nombre de personnes faisant fonction occasionnellement d'interprète ou utilisées comme tels, est également inchiffrable. Certains services d'interprètes ou associations vendant les services de personnes pouvant faire « l'interface » entre des personnes sourdes et entendant, le font de façon discrète et ponctuelle, dans des établissements ou dans la vie sociale, avec toutes les problématiques que cela suppose pour la profession.

⁴⁹⁵ 75 diplômés SERAC ; 4 diplômés Paris VIII ; 7 diplômés ESIT ; 8 « cartés » AFILS. Ne sont comptés qu'une seule fois, les interprètes possédant deux, voire trois de ces reconnaissances, par exemple deux diplômes ou un diplôme et la carte professionnelle.

⁴⁹⁶ Source : www.annuaire-interpretes-lsf.com

⁴⁹⁷ 76 diplômés SERAC ; 90 diplômés Paris VIII-SERAC ; 58 Master Paris III-SERAC ; 40 MST ESIT ; 51 Master E.S.I.T. ; 56 Master Lille ; 7 Master Rouen ; 15 Master IUP Toulouse ; 3 « cartés » AFILS.

⁴⁹⁸ Sophie Pointurier-Pournin, *L'interprétation en Langue des Signes Française ...*, op. cit., p. 51.

⁴⁹⁹ Carine Ollivier, « Les écrivains publics : l'impossible naissance d'un vieux métier », in Didier Demazière et Charles Gadéa (dir.), *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis...*, op. cit., p. 231-242, p. 236.

de ce savoir, et un code qui régit les conditions d'usage de l'expertise »⁵⁰⁰. La profession manque encore de reconnaissance en lien à l'absence de monopole de son exercice, mais une étape décisive a été franchie.

Les lois ont joué une importance capitale pour la reconnaissance de la LSF en France avec des incidences directes sur la profession. La loi du 11 février 2005⁵⁰¹, qui reconnaît la LSF comme « langue à part entière », rend obligatoire l'accessibilité en LSF des structures de droit commun et ouvre largement le champ des interventions des ILS. Le champ de la santé est directement impacté avec la création des pôles surdité dans les hôpitaux et des conventions entre les CHU et les services d'ILS. La justice, la police et le champ culturel les ont mobilisé largement depuis. De nombreux interprètes ont dû néanmoins adopter le statut d'auto-entrepreneur et ont créé leurs propres services ; certains se sont regroupés en SCOP ou en association. Ces formes d'organisation de l'activité se sont développées à cause d'un manque de connaissance du travail des ILS par les institutions et notamment par les autres corps de métier qui agissent dans les institutions. Selon S. Pointurier-Pournin : « nombreux sont les ILS qui font ce choix, qui n'entraîne pas forcément une augmentation de leur niveau de vie, mais qui leur permet de bénéficier de conditions de travail respectueuses de leur réalité professionnelle. Les ILS ont ainsi beaucoup plus de latitude pour mettre en place des équipes d'interprètes en adéquation avec les besoins en Interprétation. »⁵⁰²

Aussi, les ILS diplômés ne sont pas les seuls à agir au sein des institutions pour assurer l'interprétation en LSF/français et sont fortement concurrencés par des agents qualifiés d'« interfaces de communication ». Ces derniers ont pris une place importante dans le monde associatif lié à la surdité. En mettant en avant leur rôle d'éducateur social auprès des sourds, ils se positionnent sur des marchés relevant souvent exclusivement de l'interprétation.

Les ILS continuent donc à œuvrer au niveau national pour gagner en reconnaissance et agissent au niveau international pour harmoniser leurs pratiques et faire reconnaître les tâches « nobles » de leur pratique. Plus encore, les ILS français communiquent à l'international sur leur qualification exigeante afin de la faire connaître.

⁵⁰⁰ Catherine Paradeise, « Les professions comme marché du travail fermé », *Sociologie et sociétés*, vol. 20, n° 2, 1988, p. 9-21, p. 25.

⁵⁰¹Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ; les textes d'applications sont disponibles sur le site www.handicap.gouv.fr.

⁵⁰²Sophie Pointurier-Pournin, *L'interprétation en Langue des Signes Française...*, op. cit., p. 118.

5.1.5. S'affranchir du stigmate et miser sur l'imitation

Nous avons vu que le développement professionnel des ILS en France s'était fortement inspiré, dès ses débuts, des interprètes de conférence. En effet, ils mobilisent ce que Léonie Hénaut appelle « une logique de mimétisme ». Elle applique cette analyse au comportement des restaurateurs français face aux restaurateurs anglo-saxons, en montrant que les chemins de professionnalisation analogues empruntés par de nombreux groupes professionnels ainsi que leurs actions s'expliquent moins par l'attrait d'un modèle (de professionnalisation) abstrait, partagés par tous, comportant une liste de critères, que par « l'imitation de groupes professionnels existants, considérés comme plus organisés et plus prestigieux ». Ainsi, les restaurateurs français modèlent certaines de leurs actions et revendications sur celles de groupes de restaurateurs mieux organisés et plus reconnus. De la même manière, les ILS français se sont attachés à construire, comme les interprètes de conférence, une formation de haute qualification, un code déontologique directement inspiré par celui de ces derniers et se sont mobilisés en créant une association professionnelle unique.

Dans une dynamique de reconnaissance et d'autonomisation, la profession tente ainsi de s'organiser à une échelle internationale en créant une association européenne fédérant les associations nationales et, depuis le 24 juillet 2003, l'Association Mondiale des Interprètes en Langue des signes (WASLI)⁵⁰³. Ces deux organisations vont travailler pour la mise en commun des pratiques dans l'optique d'une amélioration de la qualité des prestations dans la profession et vont œuvrer pour le rapprochement des ILS avec les interprètes de conférence qui tardait à se faire.

Les ILS se réclament de faire le même métier :

« Je ne suis pas très favorable à faire une distinction entre les interprètes en langues des signes et en langues vocales comme s'il s'agissait de deux professions différentes, il s'agit, en réalité du

⁵⁰³ Le concept d'une association internationale a d'abord été mis en avant lors du Congrès Mondial des sourds à Washington DC en 1975. En 1995, des interprètes en langue des signes de plusieurs pays ont organisé à Vienne une réunion internationale pour choisir deux représentants chargés de développer les statuts de leur future association internationale. Quatre ans plus tard, pendant le Congrès Mondial des sourds, tenu en 1999 à Brisbane en Australie, 150 interprètes de 30 pays se sont réunis et ont décidé de mettre en place un groupe de travail pour réfléchir sur les objectifs de l'association. Ils ont profité de ce grand rassemblement pour partager leurs réseaux avec les participants du Congrès en demandant des lettres de soutien aux associations nationales. Ils ont alors fixé les étapes et tâches nécessaires avant la nouvelle réunion qui devait avoir lieu lors du prochain congrès Mondial des sourds à Montréal au Canada en 2003. C'est le 23 Juillet 2003 que 60 interprètes représentant 20 nations déclarent ainsi la création de WASLI - l'Association mondiale des interprètes en Langue des Signes. Site web : wasli.org consulté le 18 octobre 2016.

même métier. D'ailleurs on ne s'inscrit pas auprès des autorités de son pays en tant qu'interprète en quelque chose. On est interprète tout court. Évidemment chaque couple de langues apporte des spécificités. Ce qui est commun à tous, c'est le mécanisme de l'interprétation. »⁵⁰⁴.

La persévérance des ILS à être reconnus par les interprètes de conférence n'est pas anodine. Imiter leur forme d'organisation n'est pas le seul intérêt que ces derniers représentent. Se considérer comme des leurs, permet aux ILS de marquer la différence avec les « interprètes communautaires » (non organisés, peu formés, mal rémunérés) en manque de reconnaissance dans la plupart des pays et de faire valoir les tâches les plus prestigieuses de leur pratique relevant de l'interprétariat de conférence. Le fait d'être reconnu par les interprètes de conférences et considérés comme leurs semblables va permettre aux ILS d'accéder à l'interprétariat de conférence au niveau national, mais aussi international, en jouissant de rémunérations fortes reconnues aux interprètes de conférences. Autrement dit, il s'agissait pour les ILS d'accéder de manière plus pérenne à un marché attrayant et déjà négocié, porteur de bénéfices économiques non négligeables. Le témoignage de Blanche interprète en LSF, ayant eu des postes à responsabilité à l'AFILS, va dans ce sens :

« Et puis il y a des ILS qui disent que nous ne sommes pas payés entant que les interprètes de conférence dans les mêmes situations mais je lui dis non. Car lorsque nous sommes à interpréter une conférence internationale nous sommes payés presque comme eux aussi. Ils sont payés 500 euros à 600 euros par jours. Et nous aussi d'ailleurs 400, 500 parfois 600 euros par jour. Et en plus nous, en LSF, on est 3 ou 4 et eux ils sont toujours 2. » (Entretien avec Blanche, réalisé en septembre 2016)

Néanmoins, malgré les efforts engagés et les étapes franchies dans la voie du développement professionnel, une difficulté dans la reconnaissance professionnelle des ILS subsiste. Elle reste liée aux résistances à la reconnaissance de la langue des signes, malgré les importantes avancées obtenues depuis 2005. Les problématiques apparues lors de leurs tentatives d'organisation au niveau international et la mise à distance persistante de la part des interprètes de conférence en témoignent.

L'argument officiel avancé par les interprètes de conférence jusqu'en 2012 réfère au manque d'expériences de conférences internationales des ILS :

⁵⁰⁴ Francis Jeggli, « Qu'est-ce qu'un bon interprète en langue des signes? » Livret élaboré à partir d'un Mémoire de Maîtrise..., *op. cit.*, p. 27-28.

« S'ils (ILS) participaient à des conférences, là encore elles n'étaient que nationales. Ils n'avaient donc pas ou peu de contacts avec les interprètes de langues vocales, ceux-ci travaillant principalement dans des organismes internationaux ou lors de réunions multi-langues, il leur manquait la dimension « internationale » inhérente à cette profession d'interprète de conférence. »⁵⁰⁵ Si les ILS participent peu à des conférences internationales, ces situations existent néanmoins. Pour les ILS, l'interprétation de conférence est plus qu'une situation c'est une compétence : « ils considèrent que font partie de l'interprétation de conférence : l'interprétation en cour d'assises, en formation au niveau supérieur, en direct sur les plateaux de télévision et toutes les situations où l'interprète n'a pas la possibilité d'interrompre les débats et doit posséder des connaissances solides dans un domaine précis réputé faire partie de l'enseignement supérieur. »⁵⁰⁶

En effet, lors de nos entretiens auprès des ILS, la non considération de la langue des signes comme une vraie langue ressort comme l'argument principal de la difficile reconnaissance de la profession de la part des interprètes de conférence :

« Les gens de l'AIC (association des Interprètes de conférence) ne sont pas très aimés par les interprètes. Ils voient tout le monde de haut. Ils sont très prétentieux, des élitistes. Ils se disent : on est les meilleurs. C'est très difficile de travailler avec eux. Pour eux, nous sommes très loin. (...) Aude-Valérie Monfort, encore coordinatrice du Réseau Langues des signes de l'AIC en 2014, disait que c'était très compliqué de faire entrer les langues des signes à l'AIC car pour beaucoup d'interprètes les langues des signes ne sont pas des langues. » (Entretien avec Blanche, réalisé en septembre 2016)

Cet autre témoignage recueilli auprès d'une ancienne interprète va dans le même sens :

« Les langues des signes ne sont pas considérés par les IC comme de vrais langues. Même à l'ESIT, il y a d'une part les interprètes de conférence et puis les ILS, en bas loin derrière. Pour eux, encore aujourd'hui nous ne sommes pas pareils. » (Entretien avec Magalie, réalisé en octobre 2016)

Tout en reconnaissant l'analyse faite par les ILS interrogés, qui dénoncent les conséquences sur la profession de la stigmatisation de la langue des signes comme langue de travail, les relations entre

⁵⁰⁵ Stéphan Barrère, « L'AIC et les Interprètes en la gue des signes », in *des signes et des mots chronique d'un interprète en langue des signes française*, rubrique : *histoire, international*. [date de mise en ligne : 28 septembre 2014]. En ligne : <https://interpretelsf.wordpress.com>, consulté le 31 octobre 2016.

⁵⁰⁶ Alexandre Bernard, Florence Encrevé et Francis Jeggli, *L'interprétation en langue des signes*, Paris, PUF, 2007, p. 113.

les interprètes de conférence et les ILS se doublent aussi de ce que Wollmer et Mills⁵⁰⁷ appellent des « relations d'évitement » (*avoidance*), ou de mépris. Selon eux, ce type de relation s'observe le plus souvent entre des groupes émergents et des professions bien établies, les premiers tentant d'accomplir une tâche non assurée – ou seulement partiellement – par les seconds.

La « relation d'évitement », fait partie d'un des quatre types de relation identifiés par les auteurs relativement aux groupes professionnels ; à côté des relations « coopératives » ou « non compétitives » (*accomodative*), des relations « compétitives » (*competitive*) et des relations « conflictuelles » (*conflict relationships*). Pour Wollmer et Mills, cette typologie permet d'interroger les conditions de possibilité de chacun des types de relations pour l'analyse des groupes professionnels ainsi que leur propension à durer.

Comme ils le précisent, les relations d'évitement ou de mépris existants entre les deux professions vont tendre à s'atténuer. Dans notre cas, les interprètes de conférence vont montrer plus d'intérêt pour les ILS lorsque ces derniers s'organiseront d'une manière internationale en associations démontrant une certaine réussite dans l'organisation de la profession, au moins dans certains pays occidentaux. En janvier 2009, se crée ainsi au sein de l'AIIIC la commission « *Sign Language Network* » dont l'objectif est d'établir puis de maintenir un dialogue entre les interprètes de conférence et les ILS. A travers cette commission, les ILS vont fournir des informations aux membres de l'AIIIC sur les langues des signes et sur leurs conditions de travail comme interprètes (formations requises, statuts...). Ils obtiennent un an plus tard, en 2010, l'adhésion de l'AIIIC à l'EFSLI en tant que membre associé.

L'objectif était de transformer les relations avec les interprètes de conférence vers plus de visibilité et de communication en faisant valoir les participations communes que ceux-ci ne peuvent plus ignorer. La participation des ILS « *sur des forums, des réunions internationales, etc., présence accrue de ces derniers dans les médias audiovisuels... Les conditions étaient alors réunies pour qu'ils puissent enfin adhérer à l'AIIIC et être reconnus comme interprètes de conférence à part entière.* »⁵⁰⁸

⁵⁰⁷ Howard M. Vollmer et Donald L. Mills, *Professionalization...*, *op. cit.*

⁵⁰⁸ Barrère Stéphane, « L'AIIIC et les Interprètes en la gue des signes », in des signes et des mots chronique d'un interprète en langue des signes française, rubrique : histoire, international, *op. cit.*

Les « relations d'évitement » se convertissent alors sous une forme « collaborative ». Dans un article rendant compte de leur travail en commun pour traduire la conférence de l'ADAPT organisée le 13 novembre 2014 au Parlement européen, cette évolution est tangible :

« Il pourrait sembler évident de toujours procéder à un recrutement unique eu égard à la similarité du travail de ces professionnels et à l'objectif qu'ils poursuivent, mais la pratique actuelle marque encore une différence trop marquée entre interprètes en langues orales (ILO) et interprètes en langues des signes (ILS), notamment.(...). Alors que les premiers interprètes en langues des signes poussent la porte de l'Association (AIIC), l'heure est venue de veiller à ce qu'une collaboration effective se noue en pratique entre eux et leurs confrères « en cabines ». Il en va en effet de l'intérêt de tous de considérer sur un pied d'égalité ces professionnels séparés par la seule différence de la modalité des langues qu'ils utilisent. »⁵⁰⁹

5.1.6. Des particularités nationales des ILS comme barrière d'une harmonisation de la profession au niveau international

En France, comme dans d'autres pays occidentaux, la professionnalisation des ILS est bien avancée. Ils ont encore des difficultés à faire reconnaître leur profession au niveau international, malgré leurs associations (européenne EFSLI et mondiale WASLI), la reconnaissance de la langue des signes variant d'un pays à l'autre. La construction professionnelle des ILS diffère donc d'une nation à une autre. De ce fait, les ILS possèdent une définition hétérogène de la profession en lien avec l'influence inégale de la communauté sourde nationale dans la construction de la profession et aux variations, au niveau des normes nationales (académiques), sur la définition d'une formation reconnue.

En ce qui concerne la place inégale de la langue des signes dans les différents pays du monde, l'exemple Européen en est parlant : la LS n'est pas reconnue en tant qu'une véritable langue sur tout le territoire ce qui la rend peu présente lors les conférences internationales.

Aussi, les formations des ILS sont extrêmement variées. Les ILS américains se forment différemment des ILS français et l'harmonisation des formations des ILS au sein de l'Europe est restée longtemps impossible.

⁵⁰⁹ Dounya François, « 3 modalités, 3 langues, 6 professionnelles : une seule équipe », site : aiic.net, En ligne : <http://aiic.net/p/7096>, consulté le 3 novembre 2016.

L'histoire de la langue des signes dans le pays et l'influence relative de la communauté sourde dans la construction de la profession est l'un des facteurs de production de ces différences. Aux États-Unis, où l'ASL n'a jamais été interdite, nous avons vu qu'elle avait pris une forme plutôt linéaire, avec une utilisation de la dactylogogie (utilisation de l'alphabet manuel pour épeler les lettres du mot correspondant en langue vocale) et une tolérance de l'anglais signé. En Angleterre, les interprètes se servent beaucoup plus de la dactylogogie et en Australie, ils sont partagés entre translittération et interprétation dite « libre ».

En France, la communauté sourde a incité les Interprètes à adopter l'interprétation libre et à rejeter le français signé. Ces disparités ont induit pour les Interprètes des différences dans la définition de leur rôle et par conséquent dans leur formation.

Selon Sophie Pointurier-Pournin⁵¹⁰, parmi les 167 centres de formation recensés aux États-Unis, 3 sont de niveau « graduate », 40 « bachelor », 78 « associate » (correspondrait à un niveau BTS) et 46 sont des « certificate ». L'Europe, tout comme les États Unis, connaît une grande disparité de niveaux d'enseignement pour ce qui concerne l'interprétation en LS.

L'association européenne EFSLI a entrepris une collecte d'informations en mars 2012 sur les niveaux des formations des ILS proposés en Europe à la suite des journées d'études des 14 et 15 novembre 2011 à Utrecht. Nous n'avons pas pu trouver sur le site d'EFSLI cette enquête intitulée « *Sign language Interpreters Training Programmes* ». Nous reprenons donc les résultats exposés par Sophie Pointurier-Pournin⁵¹¹ dans sa thèse⁵¹². Sur 25 programmes proposés de 13 pays⁵¹³ différents, 5 étaient d'un niveau que nous pouvons assimiler au baccalauréat, 12 d'un niveau « bachelor's degree » (licence), 5 d'un niveau master (dont les deux universités françaises présentes) et 5 relevaient de certifications classées « autres ». En Espagne ou en Allemagne, les formations proposées peuvent être de niveaux tout à fait différents, ce qui peut également expliquer une différence de pratiques et d'interventions à un niveau national. Il existe donc une vraie disparité dans les offres proposées. Selon la même enquête, 68 % des formations européennes sont accessibles sans connaissance préalable de la LS nationale. Seuls 12 % des

⁵¹⁰ Sophie Pointurier-Pournin, *L'interprétation en Langue des Signes Française ...*, op. cit., p. 53.

⁵¹¹ Ibid.

⁵¹² Sophie Pointurier-Pournin *L'interprétation en Langue des Signes Française...*, op. cit, p. 53 dit que les résultats de l'enquête EFSLI, 2012 « Sign Language Interpreters Training Programmes » lui ont été communiqués par l'EFSLI, et elle remercie Madame Lourdes Caille de lui avoir permis d'utiliser une partie de ces données.

⁵¹³ L'Autriche (3 programmes de formation d'ILS), la Belgique (2 programmes), la République tchèque (1), le Danemark (1), l'Estonie (1), la Finlande (2), la France (2), l'Allemagne (4), l'Irlande (1), la Norvège (3), la Pologne (1), la Slovaquie (1) et l'Espagne (3).

programmes de formation exigent une maîtrise parfaite de la LS à l'entrée en formation, 12 % un niveau intermédiaire et 8 % un niveau débutant. Cette diversité dans le niveau de la maîtrise de la LS à l'entrée de la formation influence la préparation des futurs Interprètes, car un programme de formation qui inclut à la fois l'apprentissage de la LS et les savoir-faire et les savoir-être de l'interprétation dans la même séquence ne prépare pas de la même manière les futurs interprètes.

Pour conclure, les interprètes en langue des signes apparaissent néanmoins comme une profession nouvelle proposant des prestations en adéquation avec le nouveau paradigme.

Si l'on reprend les thèses de A. Abbott, il est possible de soutenir l'idée que le groupe des interprètes en langue des signes se développe en gagnant de l'autorité et en parvenant à contrôler une aire de tâches spécifique jusqu'ici entièrement laissée vacante, selon le processus de « vacancy chains ». Le paradigme « oraliste » dominant, « fournit » de son côté des professionnels qui cherchent à rendre le sourd « parlant ». Par conséquent, aucun professionnel reconnu n'assurait le rôle d'interprète en français/LSF entre les sourds et les entendants lors des situations de communication.

Néanmoins, nous avons souligné l'importance de la capacité profondément interactive des ILS qui, dans ce contexte, a été nécessaire à leur processus de développement.

Face à une reconnaissance difficile de la profession, les ILS français ont créé les conditions de possibilité de leur développement professionnel en adoptant une démarche originale. La collaboration avec les sourds engagés dans le Réveil a été l'occasion de mutualiser les savoirs théoriques et de construire leur spécificité. L'observation des professions voisines, en particulier celle des interprètes de conférence, leur a permis de s'approprier des savoir-faire et de renforcer leur position.

In fine, c'est en faisant des choix, et notamment en acceptant des alliances avec leur public (les sourds signeurs), et en s'inspirant des professions voisines qu'ils ont pu s'affranchir.

Bien que toujours en quête de reconnaissance, la voie de professionnalisation empruntée par les ILS français reste singulière.

5.2. Une condition pour faire profession : le CAPES de LSF

Nous nous attacherons à présent à montrer comment il a fallu attendre l'arrivée de la loi de 2005 et ses décrets pour que la LSF devienne une discipline scolaire, pour la première fois dans son

histoire, au sein de l'Éducation Nationale. Cela débouchera sur l'obtention d'un statut reconnu d'enseignant de cette langue qui permettra aux sourds de devenir enseignants titulaires de l'Éducation Nationale, au même titre que les entendants.

Ce sont les conditions ayant rendu accessible la formation qui ont joué un rôle capital pour l'entrée des sourds dans cette profession mais c'est aussi le travail des acteurs (sourds et entendants) du Réveil qui l'ont rendu possible.

5.2.1. Comment la langue des signes française accède au statut de discipline nouvelle

La loi 2005-102 du 11 février 2005 "sur l'égalité des droits et des chances et la citoyenneté des personnes handicapées" a confirmé pour les sourds la liberté de choix entre une communication bilingue, langue des signes et langue française, et une communication en langue des signes française ; elle y a ajouté la reconnaissance de la LSF comme langue de la République, de laquelle et dans laquelle tout élève concerné doit pouvoir recevoir un enseignement. Ces deux principes ont été inscrits dans le Code de l'Éducation et ont donné lieu à la rédaction de deux articles :

Article L112-3 : « 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 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. »

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 LSF. 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, y compris ceux de la formation professionnelle. Sa diffusion dans l'administration est facilitée ».

Cette disposition de la loi entraîne une vraie rupture avec le passé « puisqu'elle faisait dès lors l'obligation au système éducatif de mettre en place des programmes et des modalités d'enseignement de la LSF et en LSF, ce qui avait été longtemps considéré par le service public de

l'Éducation Nationale à la fois comme exorbitant les possibilités d'aménagements de la scolarité et relevant de la prise en charge médico-éducative »⁵¹⁴.

Mis en demeure par la loi, le Ministère de l'Éducation Nationale va créer dès 2006 un comité d'experts pour la mise en application de la loi. La demande faite à ce comité est double : il doit réfléchir à la création de programmes d'enseignement de la LSF du primaire à la terminale et travailler sur la question de la qualification des enseignants qui vont assurer son enseignement. Cette démarche du Ministère, conséquence directe de la loi de 2005, engage l'institutionnalisation de la discipline LSF.

5.2.2. LSF : langue première ou langue seconde ? Au service des sourds ou au service des entendants ? Le retour de l'antagonisme

Le Ministère « n'y connaissant rien »⁵¹⁵ fait appel pour la composition de ce groupe d'experts à des spécialistes. La personnalité pressentie pour présider le groupe d'experts est Pierre Encrevé. Ce linguiste et sociolinguiste reconnu, directeur d'études à l'EHESS, avait assuré à plusieurs reprises des responsabilités ministérielles. Ayant été notamment Conseillé Culturel dans le gouvernement de Michel Rocard (1988-1991) et ayant travaillé avec Lionel Jospin qui occupait alors le poste de ministre de l'Éducation Nationale, sa présence en tant que président du groupe d'experts est la caution scientifique d'un Ministère pour son engagement dans le traitement d'un sujet qui lui est entièrement étranger. Les autres membres du comité sont principalement des acteurs du Réveil tels que Patrice Dalle, fondateur en 1988 de l'association IRIS (Institut de Recherches sur les Implications de la Langue des Signes), qui a géré les classes bilingues de Toulouse créées par l'association 2LPE⁵¹⁶, mais aussi président de l'ANPES de 1995 à 2014, association de parents très combative pour le développement des classes bilingues. Il fut l'une des grandes figures de l'éducation bilingue en France. Également Christian Cuxac et quelques-unes de ses collaboratrices en exercice à l'Université de Paris 8, au sein de l'UFR « Sciences du langage »

⁵¹⁴Hervé Benoit, « Du discours juridique à son application : liberté de choix entre une éducation bilingue et une éducation oraliste pour les sourds », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 75, novembre 2016, p. 9-17, p. 10.

⁵¹⁵ Entretien avec Barbara, universitaire, faisant partie du groupe d'expertes, réalisé le 30 janvier 2017.

⁵¹⁶ En 1988, suite à des divergences idéologiques et à de grandes difficultés financières, l'association nationale ferme. La nouvelle politique mise en place permettra à chaque antenne locale de reprendre la gestion des classes créées et de devenir ainsi autonome. Ainsi, les classes créées à Bayonne sont reprises par l'Association des PEP 64. A Champs sur Marne, elles seront gérées par l'association *les Rebeccas* et le service *Laurent Clerc*. A Toulouse, les classes bilingues survivront grâce à l'action d'IRIS. A Poitiers, elles sont gérées par l'association 2LPE-CO.

au Département Linguistique des langues des signes, telles que Brigitte Garcia et Marie Thérèse L'Huillier. Cette dernière, d'abord connue comme enseignante sourde dans l'une des premières expériences bilingues a continué à enseigner la LSF très longtemps. Elle est aujourd'hui ingénieur d'études au CNRS au sein du laboratoire de Christian Cuxac. Brigitte Garcia, Professeur des Universités était à l'époque Maître de Conférences.

Ce choix du Ministère n'est pas un hasard, même si les protagonistes se disent surpris. Face à sa méconnaissance sur la question, le Ministère a été dans l'obligation de mobiliser des personnes spécialisées dans l'enseignement de la langue des signes et de la formation. L'équipe de l'Université Paris 8 dirigée par Christian Cuxac était connue pour son expertise sur la langue des signes et sur son développement, grâce aux travaux scientifiques entrepris par ses membres, mais aussi pour la mise en place de formations en lien avec cette langue (formations sur les interprètes en LSF mais aussi sur l'enseignement de la LSF). Surtout, il est à l'origine de la création en 2004 de la Licence Professionnelle « Enseignement de la langue des signes française en milieu scolaire » qui était l'unique diplôme jouissant d'une reconnaissance nationale en tant que diplôme universitaire quand, en 2006, l'enseignement de la langue des signes est placé au cœur du programme⁵¹⁷. Aussi, ce diplôme est mis en place en partenariat entre autres avec le CNEFEI (INS-HEA) qui est le Centre National de Formation pour l'Enfance Inadaptée, c'est-à-dire le centre dans lequel se forment les enseignants spécialisés de l'Éducation Nationale.

Dès sa création, le comité d'experts, estime nécessaire la création de deux groupes de travail afin de répondre au mieux aux deux demandes du Ministère. Un premier groupe piloté par Christian Cuxac doit travailler sur les programmes de la LSF et le deuxième groupe piloté par Patrice Dalle entreprend le travail sur la qualification des enseignants.

Au départ, les experts qui sont tous convaincus par le paradigme « visuel-gestuel » sont enthousiasmés par l'organisation à mettre en place. Ils sont à la fois les chevilles ouvrières des deux projets mais surtout ce sont eux qui doivent les piloter. Cette configuration leur a permis d'envisager la création de programmes de la maternelle à la terminale, selon leur propre conception de la LSF, c'est à dire des programmes pensés pour les enfants sourds. Cette mission et cet objectif leur ont permis de supporter un travail considérable, car ces chercheurs étaient

⁵¹⁷ Les enseignants spécialisés de l'Éducation Nationale ont des cours de la langue des signes lors de leur formation mais la langue des signes et son enseignement ne sont pas centraux.

engagés par ailleurs dans leur travail universitaire et dans la coordination des différentes formations mises en route en lien avec la surdité.

Mais le Ministère, face à des experts dominant très largement la question de la LSF a voulu retrouver une maîtrise du processus d’élaboration et a fini par intervenir dans l’organisation du comité d’experts. Christian Cuxac a été destitué de la direction du groupe qui s’occupait des programmes de la LSF et a été remplacé par une Inspectrice Générale de la « maison » ( ducation Nationale). Celle qui devait diriger dorénavant le groupe travaillait sur les programmes relevant du secteur des langues vivantes au sein du Ministère. Les conséquences de ce changement ont été importantes dans le travail des experts. Alors que leur intention de départ était de faire des programmes en pensant aux enfants sourds, ce qui supposait que la langue des signes soit enseignée comme langue première et pas comme une langue seconde, c’est l’inverse qui va se dessiner avec l’arrivée de cette inspectrice. Cette nouvelle orientation impulsée par l’ ducation Nationale est confortée par l’apparition en 2009 de l’arrêté instituant la LSF comme langue « option facultative » au BAC. Les programmes de la LSF doivent alors être pensés non seulement pour les élèves sourds mais aussi pour les élèves entendants, surtout pour le cycle secondaire. La conséquence de ce remaniement est la création d’un CAPES de la LSF selon le modèle des langues vivantes, c’est-à-dire comme le CAPES de l’anglais par exemple. Ce qui suppose une forte présence des deux langues (langue des signes et langue française).

Les effets de cette intervention ministérielle ont eu une autre conséquence sur les épreuves pour passer le CAPES de LSF. En effet, une forte présence du français pénalise toujours des candidats sourds, alors que ce concours devenait une possibilité inédite pour eux d’entrer au sein de l’ ducation Nationale par la grande porte, c’est-à-dire de la même manière que les enseignants entendants. Barbara, universitaire, faisant partie du groupe d’experts exprime le malaise semé par les changements intervenus dans le travail des experts :

« C’est pas le même métier d’enseigner une langue une et une langue deux, ce n’est pas les mêmes préoccupations. Mais bon, on ne pouvait pas tout faire en même temps, on a fait ce qu’on a pu. Et bien sûr depuis il y a eu des tas d’ambigüités et de contradictions. (...) Bilan des opérations, le CAPES tel qui l’a été crée, le français écrit est très présent dans les épreuves d’admissibilité. Bon, pour les admissions ça va mieux, mais pour la première phase bon.... Et puis, on a des épreuves qui consistent à passer d’une langue à l’autre. Très vite on s’est aperçu que... On l’a fait, on était très contents mais on a fait des pieds et des mains pour mettre le maximum de langue des signes, tu vois ? Seulement le français écrit n’avait aucune raison d’être aussi présent et on le savait très bien que, en faisant cela, on avait fermé la

*porte à beaucoup de sourds, car les sourds sont en grande difficulté en français écrit. »
(Entretien avec Barbara, réalisé en janvier 2017)*

Le travail du groupe d'experts s'est achevé au terme des trois ans qui avaient été prévus au départ. L'Éducation Nationale avec l'apparition de la Circulaire n°2008-109 du 21 août 2008, permet la mise en œuvre officielle de « programmes pour l'enseignement de la langue des signes française » à l'école primaire (Arrêté du 15 juillet 2008) puis au collège (Arrêté du 16 juillet 2009). Avec l'Arrêté du 9 juin 2009⁵¹⁸, le Ministère de l'EN pose la création du CAPES de LSF dont le recrutement est organisé en 2010. Il est doté de 5 postes⁵¹⁹ à l'ouverture.

Malgré sa prise de contrôle, le Ministère reconnaît la nécessité de continuer à travailler avec les membres du groupe d'experts car ils ont démontré une connaissance unique de la LSF et du champ. Sans leur participation, il aurait été impossible de mettre sur pied en 3 ans des programmes complets d'enseignement de la LSF comme le dit notre interlocutrice :

*« On a tous travaillé dessus pendant 3 ans mais dans des conditions épouvantables, avec des réunions régulières. La méconnaissance du Ministère... à s'arracher les cheveux. Le Ministère confondait les enseignants avec les interprètes, c'était hallucinant. Le temps qu'on leur fasse comprendre que c'était une langue la LSF, c'était un truc invraisemblable. »
(Entretien avec Barbara, réalisé en janvier 2017)*

Jusqu'en 2012, les présidents du jury du CAPES de LSF sont des inspectrices Générales de l'Éducation Nationale, issues du champ des langues vivantes. En 2013, Brigitte Garcia est appelée pour assurer ce poste. L'Inspectrice Générale de l'EN pressentie pour la prise de la direction de CAPES de LSF en 2013, n'ayant aucune connaissance dans le domaine, a en effet opté pour la direction du CAPES d'anglais dont elle est spécialiste.

Une nouvelle fois, les adeptes du paradigme « visuel-gestuel » sont à la manœuvre et peuvent de nouveau intervenir pour faire évoluer le CAPES. À côté du travail pour faire bouger les coefficients, les grilles d'évaluation et les consignes, c'est le basculement du CAPES vers plus de langue des signes qui va constituer l'un des objectifs de ce mandat.

⁵¹⁸ Il modifie les dispositions de l'arrêté du 30 avril 1991, fixant les sections et les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré. Il est ajouté à l'article 1^{er} de l'arrêté du 30 avril 1991 un alinéa ainsi rédigé : « Section Langue des signes française ». (JORF n°0147 du 27 juin 2009 page 10779, texte n° 57).

⁵¹⁹ Véronique Geffroy, La formation des pédagogues sourds..., op. cit., p. 387.

« Puis, on a fait créer le parcours LSF du Master MEEF second degré à Paris 8, qui permet depuis deux ans aux candidats d'être préparés en langue des signes » (Entretien avec Barbara, réalisé en janvier 2017)

La création du CAPES de LSF constitue l'une des victoires du Réveil. Il n'en résulte pas seulement l'apparition de la langue de signes comme discipline mais, nous le verrons, la possibilité de l'entrée des sourds dans le corps enseignant de l'Éducation Nationale par le concours. Cette opportunité est justifiée d'abord par le fait qu'il s'agit de l'enseignement de leur langue en tant que discipline, donc la présence du français écrit et oral est d'emblée moindre que lorsque ils doivent passer le concours pour enseigner en primaire.

Malgré ces avancées, avoir le CAPES de LSF est tout de même vite apparu difficile pour les candidats sourds. Il a été indispensable d'assurer l'accessibilité par la mise en place d'une préparation au CAPES. En rendant accessible ce parcours par la présence d'interprètes avec une multitude de cours dispensés en LSF, les sourds ont pu devenir les candidats principaux de ce CAPES de LSF.

5.2.3. Un concours exigeant quant au parcours préalable

En 2009, lors de la création du CAPES de LSF, pour se présenter à ce concours il fallait être titulaire d'une Licence. Mais en 2010 les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) ont été supprimés et la formation pédagogique renvoyée vers des filières universitaires générale à un niveau master (bac + 5) avec une option enseignement.

Aussi, les candidatures du CAPES de LSF ont été immédiatement impactées par ce changement : le premier recrutement s'ouvre à la rentrée 2009 (session de 2010) avec concours externe et troisième concours⁵²⁰. Le concours externe exige d'avoir validé l'année d'études du M1, au moment de l'admissibilité, c'est-à-dire d'avoir un diplôme équivalent à une maîtrise ou, à défaut, être inscrit en M2 pour être nommé stagiaire. Le recrutement par concours réservé n'a été mis en place qu'en 2011, mais sans attribution de poste avant l'année 2014⁵²¹ (un seul poste).

⁵²⁰ Le troisième concours concerne les candidats ayant travaillé au moins cinq ans sous contrat de droit privé. Les sourds ayant exercé dans des associations relèvent du droit privé, et peuvent donc se présenter au troisième concours.

⁵²¹ Selon Véronique Geffroy, *La formation des pédagogues sourds...*, *op. cit.*, p. 354, les quelques sourds contractuels de l'Éducation nationale ou de la Fonction publique hospitalière ne peuvent se présenter au concours externe que s'ils répondent aux mêmes critères universitaires que tout un chacun (qui correspondent plutôt au profil des entendants), et leur ancienneté ne correspond pas aux critères du troisième concours. Il faut qu'un concours dit

Enfin, la réforme de la formation initiale et continue des enseignants, encouragée par la « loi de la Refondation de l'École de la République » du 8 juillet 2013 aboutit le 1^{er} septembre 2013 à la création des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) qui remplacent les IUFM. Les ESPE correspondent chacune à une académie et deviennent des composantes universitaires. Cette même année a lieu la création des masters "Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation" (MEEF). Ce type de master concerne tous les futurs enseignants, qu'ils se destinent à exercer en maternelle, à l'école élémentaire, au collège ou au lycée, ainsi que les futurs conseillers principaux d'éducation (CPE). Au sein d'un tel master, trois mentions⁵²² spécifiques préparent aux métiers de l'éducation nationale et forment ainsi les futurs enseignants et personnels d'éducation. Il s'agit des mentions suivantes : mention 1^{er} degré pour devenir professeur des écoles ; mention 2nd degré pour enseigner au collège et au lycée (hors agrégation) ; mention encadrement éducatif pour devenir conseiller principal d'éducation (CPE). Si les universitaires veulent rendre accessible le parcours du CAPES de LSF encore récent, c'est parce qu'il reste très exigeant pour les candidats sourds.

C'est dans ce sens que Brigitte Garcia va mettre en place en 2015 à l'Université de Paris 8 un Master MEEF⁵²³, pour le 2nd degré dédié au Parcours Langue des Signes Française (LSF), porté par l'ESPE de Créteil qui permet aux candidats d'être préparés en langue des signes, c'est-à-dire d'avoir un parcours complètement accessible. Comme tous les Master MEEF de 2nd degré, il assure la préparation aux concours (CAPES) pendant l'année de Master 1. En revanche, le Master 2 assure la formation en alternance des étudiants nommés fonctionnaires-stagiaires après qu'ils aient réussi au concours. Il permet également aux étudiants ayant échoué au concours en Master 1 de le préparer à nouveau.

Mais l'accès à un Master MEEF n'aurait pas été possible pour les candidats sourds sans la création, au sein d'une université, des diplômes précédents tels que le DPCU en 1998 ou la Licence Professionnelle en 2004.

Nous allons voir en quoi cette ouverture se situe dans la continuité d'une entreprise de longue haleine menée par Christian Cuxac au sein de l'Université Paris 8 et son équipe dont fait partie Brigitte Garcia, en collaboration avec les associations du milieu sourd.

« réservé » leur soit ouvert et il n'y a eu qu'un poste, par exemple, au concours réservé de 2014, depuis la création du CAPES.

⁵²² Une quatrième mention est également proposée : la mention « pratiques et ingénierie de la formation » qui prépare aux autres métiers de l'éducation et de la formation, hors concours.

⁵²³ Comme Paris VIII, l'Université Lille III, propose aussi un Master MEEF pour préparer le CAPES de LSF.

5.2.4. Christian Cuxac : Former les sourds à l'université ou « mettre le charrue avant les bœufs »

Cette expression de Brigitte Garcia⁵²⁴ résume bien la politique de Christian Cuxac entreprise dès le début de sa carrière universitaire. Nous avons vu combien il était proche de Bernard Mottez et des premières associations du Réveil que sont IVT, ALFS et 2LPE ; Christian Cuxac est l'un des acteurs importants du Mouvement. Convaincu que les sourds sont les meilleurs pédagogues de leur langue, il va, tout au long de sa carrière, penser des formations les concernant. Son objectif est de faciliter l'entrée des sourds au sein de l'Université, en mettant en place des formations à leur intention. Il projette ainsi de créer un vivier de professionnels sourds, formés, déjà engagés sur le terrain et qui conduiraient les Ministères à reconnaître et valider leur qualification. Cet objectif a dirigé ses choix de carrière comme me l'explique une de ses proches collaboratrices :

« Christian Cuxac a choisi l'université, il a choisi l'Université contre le CNRS. Rien ne l'empêchait de demander le CNRS. Et c'est délibérément qu'il a choisi l'université, et nous tous dans l'équipe on a fait ce choix. Et je crois que c'est fondamental et on ne comprendrait rien à la mise en place de ces formations en France si on n'intègre pas ça. Pour nous, c'est très profond dans l'équipe, le fait de choisir l'université, c'était pour pouvoir mettre en place des formations qui allait (faire) bouger le terrain. » (Entretien avec Barbara, réalisé en janvier 2017)

Recruté d'abord comme Maître de Conférence à l'Université Paris 5⁵²⁵ Christian Cuxac souhaite entreprendre des démarches pour créer des formations en lien avec la surdité, mais il se rend compte « qu'il a les pieds et les mains liés »⁵²⁶. En 1998, il change d'Université et intègre l'Université Paris 8 et notamment l'UMR Structures Formelles du Langage dirigé par Anne Hertz. L'arrivée de Cuxac est négociée en amont, Anne Hertz, lui assurant qu'il disposera d'une totale liberté au sein de son équipe:

« C'est une des raisons pour lesquelles Christian a voué une reconnaissance éternelle à Anne Hertz. (...). Et je comprends, car c'est Anne qui lui a dit, on t'attend et tu feras ce que tu voudras. » (Entretien avec Barbara, réalisé en janvier 2017)

A côté de cette liberté au sein de son futur département, C. Cuxac sait aussi qu'il va bénéficier de la politique plus générale de l'Université Paris 8 qui – dès le départ à Vincennes – avait choisi de

⁵²⁴ Communication personnelle.

⁵²⁵ En 1994 semble-t-il.

⁵²⁶ Vanille, universitaire, entretien réalisé le 10 janvier 2015.

faciliter l'accès aux études supérieures à des non-bacheliers. Fort de ces deux atouts, Cuxac va travailler dès son intégration dans cette université à la mise en place d'un DPCU, Diplôme de Premier Cycle Universitaire, « d'enseignement de la LSF ». Il s'agit du premier diplôme en France qui concerne l'enseignement de la LSF au sein d'une université. L'idée émane de la réflexion des années 1980 avec l'émergence de l'enseignement de la LSF dans les associations (ALSF, 2LPE, IVT...) (*cf. supra*).

Alors, que les associations du Réveil, restent le socle principal de la formation des sourds dans l'enseignement de leur langue et font apparaître la figure de l'enseignant sourd de la LSF et en LSF, Christian Cuxac vise concrètement avec ce diplôme l'entrée de cette formation au sein de l'Université.

5.2.5. Le DPCU : premier diplôme universitaire

La mise en place du DPCU a été rendu possible par la collaboration de Christian Cuxac avec Jimmy Leix, sourd et membre de l'association ALSF et Rachid Mimoun, sourd et créateur en 1998 de l'association Visuel-LSF.

Jimmy Leix est un sourd qui possède une langue des signes très riche et qui est membre actif de l'association ALSF (Académie de la Langue des Signes Française) où il enseigne la langue des signes. Dès, sa nomination à l'Université de Paris 8, Christian Cuxac rend possible l'embauche de Jimmy Leix en tant qu'Enseignant Associé (PAST). Cette embauche est importante pour le chercheur car c'est l'occasion de poser un acte symbolique fort en assurant l'embauche d'un sourd à l'Université avec un statut de PAST. Il mise aussi sur l'association de savoirs spécialisés complémentaires entre sourds et entendants pour la mise en place des formations. Aussi, le statut de professeur associé dont jouit Jimmy Leix, les place tous les deux dans un rapport de collaboration partagée et égalitaire et non de domination.

Le deuxième collaborateur, Rachid Mimoun est très intéressé par le projet de la création du DPCU. Alors qu'il est président de la FNSF, il réfléchit à la possibilité de former les sourds qui enseignent la LSF et met en place une formation en 1996 qui est répartie sur une année civile et pourrait donner lieu à la création d'une carte professionnelle. Mais cette dernière ne verra jamais le jour, et la formation sera transférée en 1998 au sein de la jeune association Visuel-LSF qu'il met en place après avoir quitté la FNSF. Cette formation « était l'ébauche de ce que sera le diplôme de premier cycle universitaire (DPCU), grâce au partenariat qui sera mis en place entre l'Université

Paris 8 et l'association Visuel-LSF en 1998 »⁵²⁷. L'équipe pédagogique comprend des salariés associatifs, des universitaires et des formateurs de l'INS-HEA.

Le DPCU doit apporter les connaissances pédagogiques universitaires de base et les savoirs spécifiques à l'enseignement de la LSF pour des adultes entendants, en respectant les structures spécifiques de la langue. De ce fait, la première réalisation du DPCU sera un guide d'enseignement de la LSF auprès du public entendant, clairement défini comme tel, en 2000.

En partenariat avec l'association VISUEL-LSF, le DPCU est accueilli au sein de la formation permanente de l'Université Paris 8. Cette donnée est capitale dans la démarche de Cuxac, car elle ouvre l'accès à des sourds qui n'auraient pas pu répondre aux critères de la formation initiale. Souvent, non titulaires du baccalauréat, ils vont mobiliser la VAPP (Validation des Acquis Professionnels et Personnels) pour y entrer, comme le permettent les critères de sélection⁵²⁸

En 2011, le DPCU évolue et propose 420 heures de formation sur un an, ce qui équivaut aux deux années universitaires préalables à l'entrée en Licence Professionnelle.

Si le DPCU est un diplôme officiel, équivalent à un niveau BAC + 2, son contenu n'est reconnu que par l'université qui dispense la formation. Toute autre université peut refuser ou ne pas tenir compte de ce diplôme. La mise en place de la Licence professionnelle en 2004 offre, elle, un diplôme universitaire reconnu nationalement qui va ouvrir la possibilité de pérenniser cette première formation au sein de l'Université qu'est le DPCU.

5.2.6. La licence professionnelle un diplôme d'État pour les sourds engagés dans l'enseignement de leurs jeunes pairs

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 4 (cf. 4.2.2.). Avec le projet de création d'une formation d'instituteurs sourds, présenté aux Ministères au milieu des années 1980, l'objectif de Christian Cuxac était de former des sourds pour assurer l'enseignement auprès des enfants sourds, en

⁵²⁷ Véronique Geffroy, La formation des pédagogues sourds..., op. cit., p. 340.

⁵²⁸ « Pour sa sélection à l'entrée l'étudiant doit justifier :

- d'un niveau baccalauréat ou d'une validation d'acquis professionnels et personnels.
- d'avoir suivi une formation pédagogique- d'avoir une excellente maîtrise de la LSF »

Sans entrer dans les détails de ces programmes et leur évolution qui sont développés par E. Leroy et V. Geffroy, signalons que le DPCU existe toujours et forme les enseignants sourds qui interviennent notamment dans les associations pour enseigner la LSF à des adultes en majorité entendants. Voici comment le DPCU est qualifié aujourd'hui par l'association VISUEL-LSF : « Il s'agit d'offrir aux enseignants de la LSF pour adultes entendants une formation universitaire donnant lieu à une reconnaissance de leur qualification. ». En ligne : [w www.visuel-lsf.org](http://www.visuel-lsf.org), consulté en mars 2017.

adoptant le modèle appliqué par l'association 2LPE dans ses classes bilingues. Le DPCU, malgré ses atouts, reste un diplôme qui prépare les sourds à enseigner leur langue auprès des adultes.

L'impulsion donnée par la création d'une Licence conçue dans un objectif d'insertion professionnelle, dans le cadre universitaire régi par l'arrêté du 17 novembre 1999, a permis à l'équipe de Paris 8 d'investir cette mission et de se mobiliser ; dès 2001, deux ans à peine après sa création, l'équipe réfléchit à son application en direction de la formation des enseignants de la LSF et à la mise en place d'une Licence Professionnelle.

« La création de ce nouveau type de diplôme qui était tout à fait inespérée, car c'était à la fois un niveau formation initiale et non plus continue, tu vois, Licence... mais professionnelle donc accessible à des adultes en reprise d'études, donc c'était parfait pour nous. » (Entretien avec Barbara, réalisé en janvier 2017)

Avec la création de la licence professionnelle "enseignement de la LSF en milieu scolaire", reconnu diplôme d'État, C. Cuxac souhaite contribuer à la reconnaissance des sourds qui assurent déjà un enseignement de la LSF ou en LSF en milieu scolaire. Et garantir la qualité de l'enseignement de la LSF aux enfants et adolescents (sourds ou entendants) des 1^{er} et 2nd degrés qui en bénéficient.

Durant cette période, les enseignants sourds de LSF ou en LSF dans les établissements scolaires exercent bien, mais avec des statuts précaires. La démarche de Cuxac est alors bien de contribuer à la reconnaissance de ces sourds enseignants afin que soient valorisés leurs savoirs et réévalués leurs salaires à un niveau BAC + 3, ce qui n'est pas négligeable.

Le guide *Handiscol*⁵²⁹, sorti en avril 2000, dégage deux profils d'enseignants, celui en LSF et celui de LSF, sans qu'aucune formation d'État ne prépare à l'enseignement du second.

Se basant sur le guide *Handiscol*, Élise Leroy⁵³⁰ dégage les types d'enseignants reconnus par ce guide. L'enseignant de LSF est généralement un professionnel sourd, « expert en LS » qui enseigne la communication non verbale et la langue des signes. Il assure cet enseignement auprès des élèves mais peut le faire aussi auprès des professionnels, des parents et quelquefois auprès des élèves entendants. Cet enseignant est censé avoir suivi la formation d'« expert en LSF » au CNEFEI du centre de Suresnes.

L'enseignant chargé de l'enseignement en LSF, est un enseignant sourd ou entendant, qui enseigne des contenus didactiques en LSF. Enseignant bilingue, doublement compétent, il assure

⁵²⁹ *Handiscol*, guide, avril 2000, Ministère de l'Éducation Nationale, EDUSCOL. En ligne : http://eduscol.education.fr/D0186/guide_eleves_deficients_auditifs.pdf

⁵³⁰ Élise Leroy, *Didactique de la Langue des Signes Française, langue 1...*, op. cit., p. 145-146.

des transferts entre les deux langues. Les sourds n'ayant pas accès aux diplômes de l'Éducation Nationale, sont incités par le plan *Handiscol* à passer le CAPEJS, ou les concours des INJS dans les établissements dépendant du Ministère de la Santé.

Ceux qui n'ont jamais suivi de formation relèvent de la catégorie « intervenants sourds » et peuvent parfois remplir les fonctions d'enseignant de LSF, par exemple pour les niveaux de maternelle, mais ils ont un statut précaire et donc inférieur à celui de leurs collègues entendants⁵³¹.

La mise en place de la Licence professionnelle « enseignement de la LSF en milieu scolaire » est basée, comme le DPCU, sur les mêmes collaborations et partenariats : l'Université Paris 8 et l'association Visuel-LSF.

Démarrant en 2004, son programme a évolué. Depuis sa création il s'agit d'articuler des enseignements théoriques et pratiques : elle comporte environ 1000 heures de formation⁵³² qui sont partagés entre des heures d'enseignement, de projets tutorés et de stages pratiques. L'enjeu est « d'amener des étudiants — qui n'ont pour la plupart jamais connu le système universitaire, mais ont une longue expérience professionnelle — à comprendre ce qu'un étudiant en formation de professeur des écoles intègre, en deux ou trois ans, et tout au long de son parcours scolaire et universitaire. »⁵³³

Encadrée par la Formation Permanente de Paris 8, la Licence professionnelle est ouverte aux salariés ayant une expérience significative de formation d'enseignement de la LSF dans le cadre de la VAE (Validation d'Acquis de l'Expérience) et de la VAP (Validation d'Acquis Professionnels). Elle s'adresse aux personnes ayant obtenu le certificat d' « experts en LSF » délivré par le CNEFEI (*Cf. supra*) ou aux personnes ayant le DPCU délivré par Paris 8 - ainsi qu'aux personnes ayant reçu des formations d'enseignants par les associations tels que l'ALSF et l'IVT.

Conçue pour former les personnes sourdes engagées dans l'enseignement, elle n'exclut les entendants, mais reste un lieu de formation principalement dédié aux personnes sourdes, car un très bon niveau de LSF est exigé à l'entrée. Ainsi, des personnes titulaires d'un DEUG, DUT, DEUST, BTS sans distinction disciplinaire peuvent s'y inscrire, à la condition expresse qu'elles justifient d'une très bonne maîtrise de la LSF. Depuis le démarrage de la Licence professionnelle et jusqu'en

⁵³¹ Enfin le guide mentionne un troisième enseignant spécialisé dit « de soutien », diplômé CAPEJS ou CAAPSAIS (aujourd'hui CAPA-SH), qui intervient « pour apporter son aide à des élèves intégrés ». Il peut faire partie de l'équipe pluridisciplinaire d'un SFEFIS ou être enseignant itinérant en poste auprès d'un inspecteur spécialisé.

⁵³² Pour plus de détails voir : <http://www.fp.univ-paris8.fr/enseignement-lsf-milieu-scolaire>.

⁵³³ Élise Leroy, *Didactique de la Langue des Signes Française, langue 1...*, op. cit., p. 159.

2008 il y avait uniquement des étudiants sourds. A partir de 2009, un entendant s'est présenté par promotion. Tout en restant largement minoritaires (un entendant en moyenne pour 10 sourds par promotion), ces entendants possèdent un très bon niveau de la langue des signes.

Si cette licence ne donne pas un statut d'enseignant titulaire, elle permet à des sourds d'obtenir ce diplôme national reconnu qui valorise leurs compétences et leurs expériences⁵³⁴. Indirectement, elle permet la reconnaissance du travail des associations du Réveil qui forment depuis le début des années 1980 les sourds enseignant la LSF soit en leur sein (pour les adultes) soit en étant contractuels dans les institutions scolaires. Les associations du Réveil ont en effet été des acteurs majeurs dans la mise en place des formations de la LSF en assurant la reconnaissance des compétences des sourds pour ce métier et en faisant apparaître la pertinence et l'utilité de cette figure de l'enseignant sourd de la langue des signes.

Sans pour autant augurer des avancées législatives ayant eu lieu sur le plan de la langue des signes après 2005, l'accès à des formations universitaires reconnues a bien été la condition de leur accès à la profession d'enseignant.

⁵³⁴ D'autres universités françaises ont suivi l'exemple de Paris VIII pour créer des Licences Professionnelles accessibles aux sourds. Aussi, cette dynamique a impulsé l'ouverture d'autres Masters qui peuvent accueillir un public sourd, leur permettant le prolongement de leur parcours au sein de l'Université. Pour ne prendre que quelques exemples : le *Master Technologies et handicap* de l'université de Paris VIII, accessible en LSF sur demande ; le *Master Pratiques Inclusives Handicap Accessibilité Accompagnement (PIHA2)* de l'INS-HEA, accessible en LSF sur demande ; le *Master Enseignement et surdité* de l'Université de Savoie. De plus, lorsque des universités proposant déjà un Master en Anthropologie (EHESS par exemple), en Linguistique (Paris VIII entre autres), en Sciences de l'Éducation (Nanterre Paris-Ouest entre autres), etc., ont accueilli les étudiants sourds ayant obtenu la Licence professionnelle de Paris VIII ou autres dans leurs cursus habituels, elles ont mobilisé la carte de l'accessibilité au cas par cas.

Conclusion

En 1979, Bernard Mottez et Harry Markowicz considéraient⁵³⁵ qu'il y avait au moins trois critères, conditions minimales à partir desquelles on pouvait commencer à parler d'une reconnaissance de la langue des signes. 1- L'absence d'interdiction au recours des signes par un règlement public ou quelque chose qui en soit l'équivalent ; 2- L'existence d'endroits, hors de l'école, où tous ceux qui en éprouvent la nécessité ou seulement l'envie peuvent apprendre la langue des signes ; 3- l'existence d'un corps professionnel d'interprètes.

Pour ces auteurs, dans les pays où les signes avaient « droit de cité »⁵³⁶ ces trois conditions qui tendent à aller de pair s'accompagnaient d'autres transformations témoignant du développement de la culture sourde et de la participation et de l'intégration des sourds à la vie sociale et culturelle de la Nation. Parmi ces transformations, ils relevaient particulièrement : la prise en main par les sourds eux-mêmes des institutions les concernant, un accès à des professions qui leur étaient autrefois pratiquement ou formellement interdites, notamment celle d'enseignant et un accès plus important aux études universitaires et à la formation continue. Il s'agissait ici pour eux d'explicitier les conditions permettant d'évaluer le degré d'installation (intégration, institutionnalisation) du modèle « visuel-gestuel ».

C'est dans cette dynamique que les associations du Réveil et les acteurs du mouvement se sont saisi de la question du développement professionnel des interprètes en lien avec l'entrée des sourds dans l'enseignement de leur langue par les mêmes voies que les entendants. Ces luttes devaient contribuer à rendre le modèle « visuel-gestuel » opérationnel.

Nous avons insisté sur le fait que le développement professionnels des ILS, ainsi que l'entrée des sourds en tant qu'enseignants dans l'EN au même titre que les entendants, ne fut possible que grâce au travail de collaboration engagé entre les sourds et les entendants, acteurs du Réveil. L'intervention de l'État, (c'est-à-dire la reconnaissance de la langue des signes au travers de la loi de 2005) a été essentielle pour le développement des professions liées au paradigme « visuel-gestuel », mais cette reconnaissance n'a été obtenue qu'à l'issue des luttes menées par le Réveil.

⁵³⁵ Bernard Mottez et Harry Markowicz, *Intégration ou droit à la différence. Les conséquences d'un choix...*, op. cit., p. 2-3.

⁵³⁶ *Ibid.*, p. 2.

L'analyse nous a aussi permis de montrer les limites qui demeurent : le paradigme « visuel-gestuel » est encore en quête d'un espace plus clairement intégré dans le paysage institutionnel. Le territoire des interprètes reste menacé par les Interfaces, produits du paradigme « visuel-gestuel ».

Les sourds, doivent se résoudre à un seul choix : devenir Enseignants de LSF, alors que d'autres ambitions peuvent les animer et notamment celui d'être enseignants en langue des signes auprès des jeunes sourds en primaire où la question de la transmission culturelle de l'enseignant sourd prend tout son sens. Or le statut de professeur des écoles leur reste encore inaccessible, par manque d'accessibilité de la formation.

Chapitre 6. Un « champ » dans tous ses états : lignes de force d'une réorganisation

Introduction

Dans ce chapitre, nous allons aborder la prise en charge éducative des jeunes sourds aujourd'hui. Cela suppose de revenir sur les évolutions législatives et institutionnelles qui encadrent le champ de leur éducation. En lien aux mobilisations qui les ont rendus possibles, ce sera un nouveau jalon dans la compréhension des avancées du paradigme « visuel-gestuel » et des blocages dont il reste l'objet.

Si la LSF a fini par être reconnue comme langue à part entière, c'est à l'université que la reconnaissance a été la plus opératoire.

Ces avancées restent néanmoins en décalage avec le terrain de l'école où l'enseignement en LSF pour les jeunes sourds, tel qu'il est conçu par le Réveil, reste peu développé.

Si la nouvelle organisation rendue possible par la loi de 2005 et les décrets ou circulaires qui en découlent, désigne bien l'Éducation Nationale comme l'entreprise principale de la scolarisation des sourds, elle s'est développée avant tout dans les établissements relevant du Ministère de la Santé.

Pour bien comprendre ce paradoxe, il faut revenir sur l'organisation de l'INJS. En 2016, en tant qu'établissement dépendant du Ministère des Affaires Sociales et de la Santé, il est proche du fonctionnement d'un établissement médico-social. Il est nécessaire, pour comprendre sa spécificité et l'impact sur les professionnels, d'analyser les transformations organisationnelles et fonctionnelles qu'a connue l'Institution et plus particulièrement la place qu'y occupe réellement le paradigme « visuel-gestuel » (bilinguisme LSF-langue française), tel qu'il est affiché dans son programme d'enseignement. La présentation du fonctionnement des classes pratiquant un enseignement bilingue en LSF et en langue française, au plus proche du modèle originel de l'association 2LPE et de l'implication des professionnels qui y exercent, permettront de mettre en lumière l'écart entre le bilinguisme tel qu'il est pensé par le Réveil Sourd et celui, dominant, pratiqué par les établissements relevant du Ministère de la Santé. Nous montrerons enfin la manière dont l'Éducation Nationale s'est emparée de la mise en place du bilinguisme dans

l'éducation des jeunes sourds. Nous aurons ainsi les moyens d'analyser les enjeux et les perspectives de cette nouvelle politique.

6.1. Un système d'action encore hybride

Les développements législatifs, à partir de la loi du 30 janvier 1975 (*cf. supra*) vont inciter, dans un premier temps, à la démultiplication des établissements et services appartenant au Ministère des Affaires Sociales.

En 1962, les 59 établissements (*cf. supra*) dans la Métropole chargés de leur éducation, sont tous gérés par le Ministère de la Santé ; le Ministère de l'Éducation Nationale disposait de quelques classes pour enfants « malentendants » pouvant apprendre en s'appuyant sur le français oral. En 1998, les 120 établissements et services recensés⁵³⁷ sont uniquement sous le contrôle du Ministère de l'Emploi et de la Solidarité (Affaires Sociales).

Parmi les établissements relevant du secteur des Affaires Sociales nous trouvons les 4 Instituts Nationaux de Jeunes Sourds ainsi que les 5 établissements publics départementaux. En réalité, ce sont surtout des établissements privés, gérés par des associations et régis par l'annexe XXIV quater, qui se sont fortement multipliés.

La multiplication de ces établissements s'explique par le fait que le secteur des Affaires Sociales continue à assurer la majorité de la prise en charge des jeunes sourds. En effet, si la loi du 30 janvier 1975 encourage l'accueil des élèves handicapés dans l'école ordinaire, elle maintient, « à défaut » (article 4), la possibilité d'une « éducation spéciale ». Ainsi, dans son rapport (« Le droit des sourds, 115 propositions ») adressé au premier ministre, la députée Dominique Gillot énonce qu'en 1998, l'Éducation Nationale scolarise 2 650 sourds alors que le secteur des Affaires Sociales en scolarise 11 000, c'est-à-dire quatre fois plus.

La langue des signes n'apparaît dans les textes législatifs que depuis 1991, alors qu'elle s'est déjà frayé une place dans certains établissements scolaires. À cette date, en effet, un article de la loi dite Fabius⁵³⁸ reconnaît officiellement pour les parents la liberté de choix dans l'éducation des jeunes sourds entre une communication bilingue–LSF et français ou une communication orale. Mais comme cette loi fait référence à la communication et non pas à l'éducation, les

⁵³⁷ Dominique Gillot, « Le droit des sourds, 115 propositions », rapport à Monsieur le premier ministre, *La documentation française...*, *op. cit.*, p. 65.

⁵³⁸ Article 33 de la loi n° 91-73 du 18 janvier 1991.

établissements scolaires mettent en place des procédés éducatifs avec la méthode et les langues qu'ils souhaitent privilégier. Ainsi, avant la loi de 2005 qui reconnaît la LSF comme langue de la République, cette langue est utilisée principalement en tant que modalité palliative pour apprendre le français oral et écrit, au même titre que le français signé ou le LPC (langage parlé complété). Les seules structures où la LSF est utilisée comme langue d'enseignement, à la veille des années 2000, sont les classes bilingues créées par l'association 2LPE et celles soutenues par l'ANPES. Une enquête réalisée en 1996 conjointement par le CNEFEI (Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée) et l'ANPES (Association nationale des parents d'enfants sourds), est signalée dans le rapport⁵³⁹ Gillot. Menée auprès de 105 établissements qui scolarisent près de 5 000 jeunes sourds, l'enquête montre comment une grande partie des établissements affichent la mobilisation des différentes méthodes de communication, LSF incluse, tout en faisant apparaître la place très limitée du réel bilinguisme (4% des jeunes sourds en bénéficient seulement) :

- 5% des élèves sont scolarisés dans 9 établissements qui se réclamaient d'une option strictement oraliste ;
- 4% des élèves sont scolarisés dans 32 établissements se réclamant d'une option bilingue avec enseignement en LSF (pour la plupart des structures pérennes mises en place par 2LPE nationale, et reprises par les antennes 2LPE locales) ;
- 91% des élèves sont scolarisés dans 64 établissements associant un oralisme plus ou moins efficient et divers degrés de communication gestuelle (LSF, français signé, LPC...).

La doctrine nouvelle, insufflée mais mal assumée par les politiques publiques, manque encore d'élaboration. L'État, à la veille des années 2000, ne possède aucun moyen de contrôler la manière dont les nouvelles méthodes de communication sont mobilisées par les écoles. Dominique Gillot le reconnaît en 1998 :

« Les textes pour une éducation s'appuyant sur le libre choix entre communication bilingue et une communication orale ont été publiés voici sept ans. En absence de règles, l'inégalité et l'à-peu-près

⁵³⁹ Dominique Gillot, « Le droit des sourds, 115 propositions », rapport à Monsieur le premier ministre, *La documentation française...*, op. cit., p. 73. Elle fait référence à l'enquête réalisée conjointement en 1996 par CNEFEI

règne : il y a autant d'interprétation du terme bilingue que d'établissements qui se déclarent comme tels, les statuts des personnels sont aussi sujets à une grande variabilité. »⁵⁴⁰

Au début des années 2000, l'école ordinaire scolarise encore peu d'élèves sourds. Cette situation persiste au début des années 2010, comme le montre la carte suivante qui présente les possibilités de scolarisation pour les élèves sourds en 2013.

Vendredi 19 avril 2013

Carte De La Scolarisation Des Jeunes Sourds En France



En vert = Les instituts et centre médico-sociaux
Les étoiles rouges = Les classes bilingues

Association ANPES

Source : www.anpes.org

⁵⁴⁰Dominique Gillot, « Le droit des sourds, 115 propositions », rapport à Monsieur le premier ministre, *La documentation française...*, op. cit., p. 68.

Néanmoins, les différentes circulaires préparent la scolarisation des élèves sourds au sein de l'Éducation Nationale au même titre que tout élève en situation de handicap et la loi du 11 février 2005 cherche à intégrer l'ensemble des services et structures de l'éducation spéciale existant dans un système unifié d'éducation fondé sur la référence à la scolarisation. En effet, la filière spécialisée n'est pas démantelée avec cette loi : il s'agit plutôt de mettre en place une culture commune. Il est alors question, pour les établissements du secteur médico-social et les établissements scolaires ordinaires, de collaborer afin de mettre en commun les différentes compétences.

Ainsi, les lieux de scolarisation traditionnels de l'éducation spécialisée existent toujours mais vont devoir mener une action préparatoire ou complémentaire aux apprentissages prévus dans une scolarisation ordinaire.

« Ces structures n'ont plus vocation à se substituer à l'établissement ordinaire "de référence" dans le cadre d'une filière spécifiquement dédiée à la mise en œuvre au long cours de diverses prestations réparatrices, médicale, éducative, scolaire et sociale, mais à organiser un accueil temporaire, n'excluant aucunement, dans son principe, la scolarisation en milieu ordinaire »⁵⁴¹.

6.2. Les transformations à l'œuvre : coopération et partage des cultures professionnelles

Les différentes mesures adoptées ont tout de même officialisé la collaboration entre les établissements des deux ministères et de ce fait des professionnels qui y exercent. Ceux qui travaillent dans les établissements spécialisés peuvent accompagner les jeunes sourds dans les classes de l'Éducation Nationale.

De plus, les deux ministères sont incités à faire évoluer la formation de leurs enseignants. Il faut rappeler que les enseignants des deux ministères, continuent à avoir des formations et des certifications différentes. Comme cela a été vu (cf. 3.4.2. Les professeurs des écoles spécialisés), les enseignants des Affaires Sociales sont titulaires du CAPEJS⁵⁴² depuis 1986, diplôme délivré par

⁵⁴¹ Benoit Hervé, « Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 57, mars 2012, p. 65-79, p. 68.

⁵⁴² Les candidats au CAPEJS doivent être titulaires d'une licence ou d'un titre ou diplôme jugé équivalent, correspondant aux disciplines des concours ouverts. Les candidats peuvent aussi être recrutés directement auprès des INJS en tant que contractuels (CDD sur une année scolaire), s'ils justifient d'un niveau de licence dans la discipline à enseigner, puis être envoyés en formation CAPEJS pendant deux ans à l'institut de Chambéry. Le candidat est alors pris en charge pendant sa formation, il devient élève professeur la seconde année, pour au final se présenter au

ce ministère qui s'est transformé en diplôme universitaire en 2015, donnant lieu à un MEEF, Master « Enseignement et Surdité »⁵⁴³.

L' ducation Nationale, qui offrait en 1987 aux enseignants travaillant avec les sourds, de passer le CAAPSAIS⁵⁴⁴ option A, va le modifier⁵⁴⁵ pour distinguer deux certifications différentes :

- le CAPA-SH (Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap)
- et le 2CA-SH ou CCA-SH (Certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap).

Le CAPA-SH se substitue au CAAPSAIS en devenant la certification nécessaire pour l'enseignement spécialisé destiné aux enseignants de l'enseignement primaire, alors que le 2CA-SH ou CCA-SH est la première certification nécessaire pour l'enseignement spécialisé destiné aux enseignants titulaires dans l'enseignement secondaire. L'examen de CAPA-SH destiné aux enseignants du primaire est ouvert aux instituteurs et aux professeurs des écoles titulaires ainsi qu'aux maîtres contractuels ou agr es des établissements d'enseignement privés sous contrat, rémunérés sur échelle d'instituteur ou sur échelle de professeur des écoles.

Les formations des deux diplômes du Ministère de l' ducation Nationale sont dispensées par l'Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés (INS-HEA).

Le tableau suivant présente l'évolution des certifications des enseignants des deux ministères ainsi que les types d'établissements où ils interviennent. Il fait suite au tableau présenté dans un chapitre pr c dent (*cf.* 3.1 La résistance des anciennes Institutions pour sourds face à la nouvelle diversité de prise en charge.)

concours des INJS (si ouverture il y a) et être titulaire de son poste. Sans ce concours les enseignants des INJS restent non-titulaires de leur poste, et travaillent en tant que contractuels. Pour plus de précisions se référer au décret n 93-293 du 8 mars 1993 relatif au statut particulier des professeurs d'enseignement général des INJS (JO du 9 mars 1993) et à l'arrêté du 7 janvier 1994 fixant l'organisation et les programmes du concours de recrutement des professeurs d'enseignement général des INJS

⁵⁴³ Ce Master est organisé de la manière suivante : en M2, les étudiants doivent choisir, pour leur second semestre, entre 3 options : 1- éducation précoce et enseignement primaire, 2- enseignement secondaire, 3- enseignement technique. Le Centre de formation de Chambéry est devenu un département de l'Université Savoie Mont Blanc. Et comme pour le CAPEJS, il est réservé aux salariés inscrits par les établissements agr es, ou aux étudiants parrainés par ces mêmes établissements.

⁵⁴⁴ Le CAAPSAIS ressemblait à une formation continue d'une durée d'un an, assuré par le CNEFEI (aujourd'hui INS-HEA). En effet, pour suivre la formation il faut être déjà professeur des écoles en poste et avoir une certaine ancienneté qui avoisine les trois ans. La formation comprend 513 heures de cours et 159 heures de stages ateliers et visites.

⁵⁴⁵ Décret n 2004-13 du 5 janvier 2004.

À compter de la rentrée 2017, CAPA-SH et CCA-SH vont fusionner pour donner lieu à une certification plus orientée vers la formation de personnes-ressources au sein des établissements scolaires de l'Éducation Nationale : le CAPPEI. Dans une logique de transversalité *versus* la spécificité de la loi de 2005, les options correspondant aux catégories de handicap sont mises au second plan avec un tronc commun trans-optionnel et deux modules d'approfondissement de 52 heures chacun.

Tableau n° 3 : Les certifications des enseignants le dernier tiers du XXème siècle

XXe siècle (le dernier tiers)	Postes relevant des Affaires sociales		Postes relevant de l'Éducation nationale		
	Établissements du ministère en charge des Affaires sociales (INJS) Établissements privés	Établissements affiliés à la FISAF + associations ⁵⁴⁶	École d'Asnières	Cl. spéc. CLIS 2 (maternelle et élémentaire)	UPI ULIS (collège, lycée général et professionnel)
Certifications		CAEJS depuis 1946	CAESMA en 1948	(***) CAEI ⁵⁴⁷ en 1963	(***)
	CAPINJS en 1969	⇒ CAEJDA en 1974	(fin en 1971) ⇒ CAEI		
	⇒ CAPEJS en 1986 (pour toute la scolarité, de la maternelle au lycée et à la formation professionnelle) ⇒ MEEF ⁵⁴⁸ en 2015		⇒ CAAPSAIS ⇒ CAPA-SH ou 2CA-SH	⇒ CAAPSAIS en 1987 ⇒ CAPA-SH en 2005 (pour le primaire)	2CA-SH en 2005 (pour le secondaire)

Par ailleurs, les deux Ministères ont été obligés de proposer à leurs enseignants qui prennent en charge les jeunes sourds, des formations sur le LPC et la LSF.

Pour les enseignants du Ministère de la Santé, il existait déjà, dans le CAPEJS, une unité de valeur de LSF⁵⁴⁹.

⁵⁴⁶ Ceci recouvre les écoles associatives (droit privé) dont les enseignants peuvent relever de la Santé, si l'établissement qu'elle gère est « sous contrat », ou de l'Éducation nationale selon le partenariat prévu dans le montage du projet.

⁵⁴⁷ Le Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des enfants Arriérés CAEA avait été instauré en 1909. La formation se tenait au centre de Beaumont-sur-Oise.

⁵⁴⁸ Le MEEF Master Enseignement et Surdité, crée en 2015 est une formation en alternance, adossée au CAPEJS.

⁵⁴⁹ Il s'agit de l'UV 8, Langue des signes française (LSF) :  preuve orale d'une vingtaine de minutes, notée sur 20, portant sur la pratique de la LSF » et qui « intervient à l'issue de la seconde année. L'initiation à la LSF en première année fait l'objet d'une attestation de présence aux cours et ateliers, délivrée par l'établissement de formation. Nous

L'Éducation Nationale, pour répondre aux besoins de ses instituteurs spécialisés qui prennent en charge les jeunes sourds en inclusion individuelle ou collective, propose dès 1984 une formation complémentaire centrée uniquement sur la LSF. Cette formation, qui prend la forme d'un stage de perfectionnement linguistique en LSF, proposait à sa création 9 semaines d'enseignement de LSF, étalée sur trois ans, à raison d'une semaine (30 heures) par trimestre. Les enseignants spécialisés CAPA-SH en charge des jeunes sourds bénéficiaient donc de 90 heures d'enseignement de LSF par année scolaire, reconductibles deux fois. Cette formation ne préparait à aucune certification, si ce n'est que les enseignants pouvaient passer un « test » de niveau. C'est à la suite de ce « test » qu'ils recevaient une certification⁵⁵⁰.

Véronique Geffroy⁵⁵¹ relate les propos de Josée Kamoun, inspectrice générale de l'Éducation Nationale, chargée de la scolarisation des élèves déficients auditifs :

ne discuterons pas ici la formation en LSF des enseignants depuis la mise en place du MEEF car aucun de nos enquêtés n'est titulaire de ce diplôme.

⁵⁵⁰ Régulée par un arrêté daté du 30 novembre 2009 (paru au JORF n°0285 du 9 décembre 2009, texte n°41). La note de service associée datée du 17 décembre 2009 précise :

« Cet arrêté institue un nouveau secteur disciplinaire : enseignement en langue des signes française. La présente note de service complète la note de service n° 2004-175 du 19 octobre 2004, parue au B.O. n° 39 du 28 octobre 2004, qui précise les modalités d'attribution de la certification complémentaire et le déroulement de l'examen.

Ce nouveau secteur disciplinaire s'adresse aux enseignants des premiers et seconds degrés relevant du ministre chargé de l'Éducation et aux maîtres contractuels et agréés des établissements d'enseignement privés sous contrat, quelle que soit leur échelle de rémunération, qui souhaitent faire reconnaître leur aptitude à intervenir en langue des signes française (L.S.F.), dans le cadre de l'enseignement de la ou des disciplines pour lesquelles ils sont qualifiés par leur concours.

Ces enseignants n'auront pas en revanche vocation à dispenser un enseignement de la L.S.F., enseignement pour lequel un CAPES est créé à la session 2010.

Lors de l'épreuve orale constitutive de l'examen prévu à l'article 5 de l'arrêté du 23 décembre 2003 modifié, l'exposé se déroulera en français et l'entretien qui lui succède en L.S.F.

Le jury évaluera les connaissances et compétences suivantes :

- la maîtrise de la langue des signes française (L.S.F.) ; on prendra en compte les trois points suivants :
- l'aisance dans le maniement de la L.S.F. courante, que l'on situera au moins au niveau B2 du cadre européen commun de référence, correspondant à un utilisateur dit « indépendant ». Il s'agit ici de compétences communicationnelles et discursives en L.S.F. ;
- la maîtrise des signes liés à la discipline enseignée ;
- la maîtrise des signes appropriés à la gestion de la classe ;
- la connaissance de la culture sourde et de l'interculturalité ;
- la connaissance du cadre institutionnel : 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.

Le jury veillera d'autre part à ce que la langue des signes utilisée ne soit pas constituée de français traduit.

Dans le souci de renforcer la scolarisation en milieu ordinaire et d'apporter des réponses individuelles aux besoins particuliers des élèves sourds et malentendants, les présentes dispositions prennent effet dès la session 2010 de l'examen.»

⁵⁵¹ Véronique Geffroy, *La formation des pédagogues sourds...*, op. cit., p. 386.

« La certification est accordée à un niveau très modeste. De fait, plusieurs d'entre les titulaires ont demandé à ne pas interroger au baccalauréat, craignant que les candidats ne jugent défavorablement leur maîtrise de la langue. [...] La certification complémentaire leur permettant (en principe et pas toujours en pratique) de faire cours en LSF. »

Cette formation a évolué sur deux points depuis la rentrée 2015-2016. Elle est proposée non plus sur une semaine, mais sur deux semaines par trimestre, soit 6 semaines par année scolaire, ce qui fait 180 heures de LSF par an pour les enseignants, reconductibles au moins une fois. Aussi, la formation ne s'étale plus sur trois ans. Les enseignants CAPA-SH et 2CA-SH peuvent demander à la refaire, à la demande, dans le cadre de la formation continue. Cette initiative « généreuse » du Ministère a eu des effets inattendus dans son application. En effet, selon nos échanges avec les formateurs qui interviennent dans la formation au sein de l'INS-HEA, les enseignants ont beaucoup plus de difficultés à se détacher de leurs écoles pendant deux semaines. Il n'est pas rare qu'ils essuient des refus à leurs demandes de formation, car l'école ne sait pas comment gérer l'absence de 6 semaines pour ses professeurs.

L'entrée du LPC et de la LSF dans les écoles de manière plus massive implique, à côté de la formation des enseignants, une certaine assise dans les établissements scolaires d'agents identifiés comme spécialistes (techniciens) de chacune de ces méthodes.

A côté des rééducateurs, tels que les orthophonistes qui rééduquent la parole, nous trouvons des Codeurs en LPC⁵⁵², des enseignants sourds (titulaires de la licence professionnelle ou pas) et des Interprètes en LSF. Ces professionnels embauchés par les établissements médico-sociaux, à part les enseignants sourds qui peuvent être embauchés directement par l'Éducation Nationale comme AVS souvent ou comme contractuels, travaillent en leur sein, mais sont également incités

⁵⁵² Défendu par les associations de parents partisans de l'oralisme, le codage en LPC est promu en particulier par une association parentale, l'Association nationale pour la promotion et le développement de la [Langue française Parlée Complétée](#), régis par la loi du 1901 et déclaré le 15 septembre 1980. Les codeurs en LPC sont au départ formés par cette association. Le diplôme qui leur est délivré par l'association n'était tout d'abord pas reconnu par l'État mais le jury comprenait un représentant du Ministère de la l'Éducation Nationale et un représentant du ministère de l'Emploi et de la solidarité, invités. Le rôle des codeurs en LPC dans les institutions scolaires des sourds est le suivant : placés à côté des enseignants, ils restituent ce qui a été dit, en ajoutant les codes du LPC sans émettre de la voix. Le métier de codeur LPC est reconnu par la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (article 78 de la loi du 11 février 2005) dans le cadre de l'accessibilité de la vie sociale. Il figure dans la liste des emplois possibles des établissements et services du secteur médico-social (annexes XXIV quater). Cette reconnaissance a incité le métier à s'organiser au sein de l'université. Ainsi, depuis septembre 2005, démarre *La licence professionnelle de codeur LPC – Langue française Parlée Complétée au sein de l'Université Pierre et Marie Curie – Paris VI* (en partenariat avec l'INJS de Paris) et en septembre 2006 au sein de l'université Claude Bernard Lyon I.

à intervenir dans les écoles ordinaires dans le cadre de la collaboration de ces deux types d'établissements.

Nous allons voir dans la partie suivante les transformations survenues à l'INJS de Paris, dont nous avons analysé la situation à la veille du Mouvement sourd.

6.3. L'INJS de Paris : se transformer pour se maintenir

L'INJS de Paris, comme les 3 autres INJS, reste aujourd'hui un établissement public d'enseignement spécialisé à caractère administratif placé sous la tutelle du ministère chargé des personnes handicapées. Comme nous l'avons signalé, il n'est pas régi par l'annexe XXIV quater. L'établissement est financé par dotation globale : avec une subvention de l'État (Ministère des Affaires Sociales et de la Santé) destinée à couvrir la rémunération des enseignants et une subvention d'équilibre de l'assurance maladie. C'est le décret n°74-355 du 26 avril 1974, relatif à l'organisation et au régime administratif et financier des instituts nationaux de jeunes sourds et de jeunes aveugles, qui fixe ses missions dont nous citons les deux principales :

- « - Contribuer au dépistage, à la prothèse ou à l'appareillage, à l'action médico-éducative précoce et post-scolaire, à l'information des familles et à l'orientation de leurs enfants.
- Assurer à ceux qu'ils accueillent un enseignement, une formation professionnelle, une préparation à la vie scolaire avec les moyens adaptés à leur handicap. »

Le fonctionnement de l'institut est différent de celui des années 1960-1970, déjà examiné précédemment.

L'INJS de Paris qui accueille aujourd'hui autour de 250 élèves de 3 à 20 ans, pour continuer à exister a été conduit à entreprendre des transformations profondes. Tout en valorisant un savoir-faire bicentenaire⁵⁵³ dans le traitement de la surdité, l'Institut a affiché une attitude d'ouverture face aux nouveautés survenues dans le champ de l'éducation des sourds, afin de dépasser l'image de vieille institution obsolète qui le poursuivait. Tout en modifiant son fonctionnement selon l'évolution du cadre réglementaire régissant la scolarisation des personnes handicapées et des jeunes sourds à partir des années 1975, l'INJS s'est efforcé de montrer l'image d'un établissement compétitif. Les transformations principales mises en œuvre touchent l'organisation de la scolarisation et les méthodes éducatives utilisées.

⁵⁵³Rappelons que l'INJS de Paris est créé en 1791.

Pour la première, comme à la veille des années 1970, l'INJS continue à proposer l'internat et la formation générale ainsi que la formation professionnelle. Néanmoins, les élèves sont à présent très majoritairement externes. Les CAP et des baccalauréats professionnels plus adaptés à l'air du temps, sont préparés à la fois en formation initiale et par alternance dans 10 domaines différents tels que : coiffure⁵⁵⁴, productions graphiques⁵⁵⁵, couture⁵⁵⁶, horticulture⁵⁵⁷, installations sanitaires⁵⁵⁸, menuiserie⁵⁵⁹, prothèse dentaire⁵⁶⁰, serrurerie-métallerie⁵⁶¹, productions imprimés⁵⁶² et enfin travaux paysagers⁵⁶³. Ces formations ont pour objectif de répondre aux demandes parentales, tout en restant compétitives par rapport aux propositions des autres établissements spécialisés.

La principale transformation de l'institut réside dans l'adoption d'une politique intégrative pour ses élèves qui se met en place lentement, dès 1974 ; l'institut propose le savoir faire de ses professionnels pour assurer le suivi des jeunes sourds dans le milieu ordinaire. L'INJS scolarise les élèves sourds de plus en plus massivement dans les écoles, collèges, lycées situés à proximité et suivant le projet des élèves, ou plus précisément de leurs familles : maternelle (1977), primaire (1982), collège (1989), lycée (1993). À ce jour, l'INJS ne propose plus d'enseignements en primaire et en maternelle *intra-muros*. La scolarisation se déroule entièrement dans des écoles ordinaires partenaires. À la différence de l'enseignement en secondaire (collège et lycée) qui est, lui, en partie maintenu *intra-muros*.

Du fait de son statut particulier, l'INJS n'est pas doté de services identifiés. Mais, pour résister à la concurrence des établissements médico-sociaux, l'organisation de ses entités correspond à celles

⁵⁵⁴ Préparation en deux ans au Certificat d'Aptitude Professionnel (CAP) de coiffure et à l'issue la préparation par alternance en deux ans au Brevet Professionnel (BP).

⁵⁵⁵ Préparation aux baccalauréats professionnels production imprimée et production graphique. Un BEP intermédiaire est proposé en fin de 1^{ère} dans des établissements partenaires.

⁵⁵⁶ À l'issue de la classe de 3^e, l'élève peut s'orienter vers un premier CAP Métiers de la Mode-Vêtement Tailleur (2 ans), puis continuer vers un deuxième CAP Métiers de la Mode-Vêtement Flou (1 ou 2 ans).

⁵⁵⁷ Le CAPA métiers de l'agriculture, option productions horticoles, se déroule sur 2 ans.

⁵⁵⁸ La préparation au CAP installations sanitaires se fait en 2 ans.

⁵⁵⁹ La préparation au CAP de menuiserie en 2 ans.

⁵⁶⁰ Préparation en 3 ans au baccalauréat professionnel Prothésiste dentaire. Un BEP intermédiaire est proposé en fin de 1^{ère}.

⁵⁶¹ Préparation aux CAP ferronnier et serrurier-métallier en 2 ans et au baccalauréat professionnel serrurier-métallier en 3 ans.

⁵⁶² Productions Imprimés : La formation BAC PRO s'effectue en 3 ans. La classe de 2nd ainsi que la classe de 1^{ère} se déroulent au sein de l'INJS. L'année de Terminale s'effectue dans un lycée partenaire en inclusion.

⁵⁶³ Pour préparer le CAPA jardinier paysagiste, la formation dure 2 ans et se fait en alternance.

du médico-social. Par exemple : classes intra-muros et externalisées (SEES)⁵⁶⁴, suivi d'élèves en scolarisation individuelle (SSEFS)⁵⁶⁵ et classes du lycée professionnel (SPFP)⁵⁶⁶.

L'INJS ne possède pas de Section d'Éducation pour les enfants avec Handicap Associé⁵⁶⁷. Toutefois, il accueille un certain nombre d'élèves porteurs de troubles associés à la surdité.

En ce qui concerne les transformations impactant les méthodes éducatives, l'INJS se veut force de proposition et innovateur. De la même manière que pour l'organisation de la scolarisation, il veut se positionner comme un établissement capable de proposer une éducation qui mobilise toutes les méthodes considérées comme innovantes dans le champ de la surdité. Entre autres, l'institut va afficher une filière orale avec le soutien du langage parlé complété (LPC) et, à partir de 1992, une filière bilingue. Dans le projet d'établissement 2011-2015, la multitude de méthodes proposées est présentée comme un atout, l'établissement se revendiquant comme un « laboratoire de pédagogie adaptée »⁵⁶⁸.

L'idée principale est de s'imposer comme un établissement prêt à répondre à tout profil d'élève porteur de surdité et de proposer une scolarisation « à la carte » selon les projets et les possibilités de chacun. Pourtant, la politique d'inclusion imposée par le législateur et affichée par l'INJS ne fait pas l'unanimité auprès des professionnels. Katherine, enseignante spécialisée, engagé à l'institut en 1973 témoigne :

« Les INJS, ces grands lieux de communication en signes, sont réduits à peau de chagrin. Je me souviens que, l'intégration, on était farouchement contre. Ceux qui étaient pro LSF étaient contre, puisque on viendrait vers l'oral, et les autres ravis. » (Entretien avec Katherine, réalisé en mars 2007)

Les craintes des professionnels exprimées dans le passage ci-dessus se vérifient, la conséquence directe d'une politique d'accompagnement d'élèves en inclusion entreprise par l'INJS valide la prépondérance de la méthode orale.

Les parents qui choisissent l'intégration en milieu ordinaire de leurs enfants et un accompagnement par l'INJS sont souvent des parents qui n'imaginent pas inscrire leurs enfants dans autre chose que la méthode orale. Par conséquent, l'institution applique la loi, en assurant

⁵⁶⁴ SEES : section d'éducation et d'enseignement spécialisés.

⁵⁶⁵ SSEFS : service de soutien à l'éducation familiale et à la scolarisation.

⁵⁶⁶ SPFP : section de première formation professionnelle.

⁵⁶⁷ SEHA : section d'éducation pour les enfants avec handicap associé.

⁵⁶⁸ Projet d'établissement 2011-2015, p. 14.

l'accompagnement de ces jeunes. Néanmoins, l'INJS a une vraie marge de manœuvre dans sa scolarité *intra-muros*. Il peut proposer par exemple un vrai enseignement en langue des signes. Est-ce que cet enseignement existe réellement, ou est-ce que l'INJS joue sur les termes en affichant le bilinguisme dans son programme ? Est-ce que la politique oraliste majoritaire que l'Institut mène lui est imposée, ou relève plutôt d'un choix institutionnel ?

6.3.1. Collusion entre politique inclusive et politique oraliste

À la rentrée 2010-2011, sur 247 élèves admis à l'INJS, 142 (soit 57%) étaient scolarisés *intra-muros* et 103 (soit 43%) en établissement ordinaire. Les internes, au nombre de 82, représentaient 33% des élèves inscrits. Selon le « projet d'établissement 2011-2015 »⁵⁶⁹, le nombre des élèves scolarisés au sein de l'INJS a relativement augmenté depuis 2006, après une diminution sensible les années précédentes.

Tous les jeunes sourds en inclusion et accompagnés par l'INJS, de manière collective ou individuelle, pratiquaient la méthode orale. Le LPC était souvent utilisé pour faciliter la compréhension du français oral et la LSF proposée comme une option, à raison d'une heure par semaine environ.

Le fonctionnement de la maternelle et du primaire des classes de l'Éducation Nationale sous contrat avec l'INJS (élèves en inclusion), confirme cette prédominance de la méthode orale :

*« L'équipe INJS, composée de professeurs spécialisés, d'éducateurs, d'orthophonistes et de codeurs, œuvre de manière complémentaire et dans le respect des missions de chacun à la prise en charge des élèves accueillis. Le projet pédagogique repose sur le Français oral avec ou sans LPC. Au demeurant, des ateliers de communication en LSF sont proposés aux élèves à raison d'une heure hebdomadaire. L'équipe de l'INJS participe et accompagne les activités du projet pédagogique de la classe intégrante en utilisant au maximum les moyens d'aide à la communication axés prioritairement sur le français oral, ponctuellement si cela s'avère nécessaire, sur la LSF. »*⁵⁷⁰

En ce qui concerne le collège, quatre parcours différents sont proposés par l'Institut : deux au sein de l'INJS et deux autres dans des établissements de l'Éducation Nationale partenaires. Les deux

⁵⁶⁹ Projet d'établissement 2011-2015, p. 30.

⁵⁷⁰ www.injs-paris.fr, consulté en février 2017.

parcours en inclusion bénéficient de la même politique éducative que le primaire : la méthode orale avec soutien du LPC est la règle :

« En inclusion collective, des groupes-classes sont implantés dans un collège de l'Éducation nationale et alignés plus ou moins sur une classe de même niveau. L'enseignement est assuré par des professeurs spécialisés qui composent avec les professeurs de l'Éducation nationale pour organiser des moments d'inclusion ponctuels. L'objectif est une préparation sur le long terme à une scolarisation individuelle. Le mode de communication privilégié est le français oral avec LPC. Ponctuellement, la LSF est utilisée. Elle fait aussi l'objet d'un enseignement d'une heure par semaine. En inclusion individuelle, affectés par le Rectorat, les élèves sont intégrés dans des classes d'un collège partenaire de l'INJS. Tous les enseignements sont assurés par des professeurs de l'Éducation nationale. L'assistance en classe, le soutien individuel et le codage [en LPC] sont pris en charge par des professionnels de l'INJS. »⁵⁷¹

La scolarisation dans le lycée d'enseignement général, le lycée d'enseignement technologique et une partie du lycée professionnel (pour les formations qui ne sont pas proposées à l'INJS) est assurée en inclusion. Le lycée d'enseignement général est le seul qui propose aux élèves des scolarisations individuelles, mais aussi collectives. La méthode éducative appliquée par l'INJS est là encore centrée sur le français oral et écrit, réservant à la LSF une place de façade en ne la mobilisant que ponctuellement :

« En scolarisation individuelle, les cours sont assurés par les professeurs de l'Éducation nationale. Le soutien, l'assistance et le codage sont pris en charge par des professionnels de l'INJS. En scolarisation collective, des passerelles sont organisées avec les classes parallèles de l'Éducation nationale pour des temps ponctuels d'inclusion. Le mode de communication privilégié est le français oral avec ou sans LPC. »⁵⁷²

La place réduite de la langue des signes pour les élèves accompagnés par l'INJS en inclusion, relève du saupoudrage. En effet, la voie suivie par l'institution montre bien comment il fait des compromis et des concessions partiels mais refuse de toucher à l'intégrité du système.

⁵⁷¹ Cette note qui apparaît dans le site de l'INJS : www.injs-paris.fr et se retrouve dans le Projet d'établissement 2011-2015, p. 26, avec presque aucun changement.

⁵⁷² Projet d'établissement 2011-2015, p. 26.

Nous verrons qu'elle est utilisée davantage pour la scolarisation dans les murs de l'Institut. Mais dans quelles conditions ? Auprès de quels élèves ? Qu'est-ce que la mobilisation de la LSF par l'INJS nous dit de la position de l'institution par rapport à cette langue ?

6.3.2. La Scolarisation intramuros : la langue des signes utilisée comme « langue prothèse »

Avec le déplacement de l'école primaire et de la maternelle vers les écoles ordinaires partenaires, seuls les élèves concernés par le collège et le lycée suivent leur scolarité dans les murs de l'INJS. Les deux parcours du collège se déroulant au sein de l'institut sont la Section d'Enseignement Spécialisé (SES) et la filière bilingue.

La SES de collège, consacrée aux élèves en difficulté, propose un enseignement axé sur des projets pédagogiques spécifiques en vue de combler les lacunes et de réinscrire les élèves dans une meilleure dynamique scolaire. En effet, ces élèves sont soit porteurs de troubles associés à la surdité soit en échec scolaire après avoir tenté l'inclusion. En ce qui concerne cette deuxième catégorie, la grande majorité de ces jeunes ont des lacunes importantes en français (écrit et oral) mais aussi en LSF. Leurs profils sont variés, il y a ceux qui ont été propulsés en inclusion par les parents, parfois après la pose d'implants cochléaires, et qui se retrouvent en échec scolaire, ou d'autres qui ont des surdités importantes et pour lesquels l'inclusion s'avère aussi difficile voire impossible. Ces situations d'élèves en échec scolaire qui reviennent à l'INJS après une ou deux années en inclusion existent certes aujourd'hui mais ne sont pas nouvelles. L'institut a connu cette problématique dès les premières années de la mise en place de l'inclusion, comme le montre le passage ci-dessous :

« Il y avait deux choses qui étaient contradictoires. D'une part les professionnels de l'INJS étaient assez d'accord avec le principe de l'intégration, qui tenait aussi des principes véhiculés par des textes généraux du monde de l'handicap d'autre part... les politiques, même aujourd'hui n'ont pas compris que les sourds ne répondent pas tout à fait aux problématiques des enfants handicapés et en particulier qu'ils ont besoin d'autres personnes sourdes pour apprendre la LS, ils ont besoin de bain de langue. Et ça c'est un positionnement personnel, les enfants qui sont vraiment sourds n'ont pas besoin d'intégration individuelle. Lorsqu'ils ont des restes auditifs et peuvent entendre avec les appareils oui, mais pour les sourds profonds, c'est quasiment un échec à chaque fois. C'est ce que montrent quasiment toutes les expérimentations faites depuis 85 jusqu'à 2000. Et à l'INJS, dans les années 92 à 95..., avant que je parte... j'ai vu des enfants partir dans l'intégration à 6, 7, 8, 9, 10 ans. Et à 11, 12, 13, 14 ans, on les récupérait, nous, et avec un sacré retard scolaire. Ils avaient plus ou

moins dormis durant des années dans un coin de la classe, car l'instituteur ne connaissait pas la LSF et qu'un sourd dans la classe n'est pas très gênant s'il n'a pas de problèmes de comportement : il dort à moitié ou il regarde les mouches. Il entre, il sort, et on ne s'en aperçoit pas. Et il redouble et il triple. Et puis on s'aperçoit que le gamin a un problème lorsque ça devient difficile pour l'institution. On le re-dégage dans l'institut spécialisé. On se retrouvait donc, avec des enfants de 10, 12, 13, 14 ans, en opposition avec l'école qui ne les avait pas formés pendant 3 ou 4 ans. Et puis, des enfants seuls qui n'avaient ni compétences linguistiques en LSF ni parfois même de compétences cognitives. D'autant plus que, pour ces enfants, l'intégration était le projet de leurs parents entendants. C'était une situation catastrophique car soit ils se mettaient à apprendre la LS soit ils ne communiquaient pas avec leur propre gamin. De fait, c'étaient des enfants à la fois malmenés à l'école et aussi malmenés en famille... » (Entretien avec Daniel, enseignant à l'INJS, réalisé en février 2014)

Les enfants, accueillis avec des difficultés scolaires, mais aussi des difficultés de communication, incitent l'Institution à adapter ses modalités éducatives. C'est en ce sens que la LSF, parfois utilisée auprès de ces jeunes, peut être considérée comme une « langue-prothèse », au même titre que le français signé et le LPC, dans le but de faire accéder ces élèves au français et de leur faire rattraper le retard scolaire, l'objectif étant alors que la plupart d'entre eux tentent de nouveau l'inclusion.

Mais l'INJS, en mettant au centre de ses préoccupations les projets personnalisés des élèves ainsi que leur mode de communication privilégié avec une prise en charge « à la carte », se dédouane de cette utilisation parcimonieuse de la LSF.

Mirabelle enseignante à l'Institut témoigne :

« Les parents souhaitent que leurs enfants suivent un enseignement normal pour ensuite avoir une vie professionnelle autre de ce que St Jacques propose. Il y a beaucoup de jeunes à St Jacques qui ont un parcours antérieur oraliste mais qui viennent ici parce qu'ils se sont trouvés en échec scolaire et veulent avoir une formation adaptée et professionnelle. Ceux qui viennent à St Jacques ne le font pas forcément parce qu'ils vont suivre un enseignement en LS mais parce qu'ils veulent apprendre un métier et entrer plus vite dans la vie active. » (Entretien avec Mirabelle, réalisé en février 2007)

Ce seraient les projets des élèves qui inciteraient à privilégier une approche centrée sur le français oral d'une manière massive et pas l'institut.

Qu'en est-il alors pour les projets bilingues, proposés par l'Institut, et pour la prise en compte de la LSF comme langue d'enseignement ?

La création de la filière bilingue (Français – LSF) du collège en 1991 se veut la réponse à la conjonction entre la demande de parents sourds à scolariser leurs enfants dans un mode bilingue

et l'arrivée à l'institution d'éducateurs sourds ainsi que d'enseignants formés en LSF. L'extrait d'entretien suivant, montre les conditions de la création de cette filière :

« Si je me souviens bien, il y avait des profs qui sortaient de Chambéry, entendants et signeurs. En 3-4 ans, il y avait déjà des profs signeurs, alors qu'en 86, il n'y avait aucun prof bilingue quand je suis arrivé. Donc, c'est aussi ces quelques profs bilingues qui sont arrivés ont aussi poussé la formation. Il y a déjà l'arrivée de ces professeurs bilingues qui ont collaboré avec les éducateurs sourds. Ce sont ces deux types de professionnels qui se sont mobilisés dans ces sessions. (...) En ce qui concerne le profil des jeunes qui intégraient les classes bilingues, ça se décidait lors des synthèses. Mais avec une grosse demande des familles sourdes à ce que leurs enfants sourds soient dans les classes bilingues. Ces parents qui étaient très militants avaient aussi des enfants très militants, avec une très belle langue des signes, déjà à la base, acquise au sein de la famille. Ça développait du coup des compétences, et cela se voyait dans les résultats, ils arrivaient à avoir des résultats assez satisfaisants. » (Entretien avec Daniel, réalisé en février 2014)

La filière est fréquentée par des enfants dont les familles ont pour projet un enseignement bilingue ; des enfants de parents sourds, mais pas seulement. La description de l'enseignement conduit dans cette filière n'a pas beaucoup changé entre 2011 et 2017 : il ne s'agit pas tout à fait d'un enseignement bilingue dans lequel la langue première de l'enseignement serait la LSF et la langue seconde le français écrit. Le projet d'établissement 2011-2015, décrit la méthode éducative comme suit : « Les enseignants spécialisés alternent entre enseignement en LSF et enseignement en français oral avec LPC. Des cours de LSF sont assurés ainsi que de l'entraînement au décodage. »⁵⁷³ La description en 2017 devient : « Les enseignements sont dispensés à dominante en LSF, avec apport ponctuel de français oral codé »⁵⁷⁴. La différence est plus quantitative que qualitative.

Malgré un enseignement en LSF où le français oral, le français signé et le LPC sont présents, les parents qui choisissent cette filière au sein de l'INJS pour leurs enfants le font pour plusieurs raisons. Il y a tout d'abord une pénurie de ce type de propositions. Nous l'avons vu dans le recensement de l'ANPES (carte *supra*), les classes proposant l'enseignement en LSF sont rares à l'échelle locale comme à l'échelle nationale, et il n'est pas possible pour tous les parents de déménager et de s'approcher au plus près de ces structures. Pour cette raison, le choix de l'INJS peut être motivé par le fait qu'il se trouve proche du domicile familial. De plus, le rassemblement

⁵⁷³ Projet d'établissement 2011-2015, p. 26.

⁵⁷⁴ www.injs-paris.fr/rubrique Collège bilingue (Français – LSF) à l'INJS, Consulté le 24 février 2017.

important de jeunes sourds au sein de l'institut est une valeur ajoutée pour beaucoup de ces familles. Les jeunes sourds y sont nombreux, communiquent toujours en signes dans la cour et ne se sentent pas isolés parmi les entendants. C'est ce qui se produit généralement, même lorsqu'ils sont dans des classes bilingues proposées par l'éducation nationale dans le cadre des PASS. Ces dernières rassemblent les jeunes sourds d'une région et comptent parfois 5 à 8 sourds, ce qui n'est pas beaucoup au sein d'une école. Malgré l'intention de l'école de les voir se mélanger avec les autres élèves, ils restent entre eux. Aucune école ordinaire ne peut proposer aux sourds la sociabilité qu'ils peuvent avoir dans des grands établissements de sourds.

Les formations professionnelles proposées par l'INJS sont aussi des arguments importants pour ces familles.

Le lycée professionnel de l'INJS est fréquenté par des élèves dont beaucoup n'ont pas de projet bilingue et ont suivi auparavant un parcours en inclusion. Ils intègrent l'INJS au moment de l'entrée au lycée pour se former à un métier. Le lycée professionnel de l'INJS, en proposant des CAP et des baccalauréats professionnels en formation initiale et par alternance, reste un atout pour l'Institution, car il permet de disposer de bons effectifs. Les conditions d'apprentissage à l'INJS sont ici préférées à celles des écoles de l'Éducation Nationale, comme le précise l'un des professeurs d'atelier :

« L'âge des jeunes de cet atelier varie de 16 à 21 ans ou 22 ans pour certaines élèves qui ont accumulé des retards scolaires. Ils viennent de toute la France, de la province très souvent et vivent à l'internat de l'institut. Par exemple, sur les 4 élèves [présents] deux vivent à l'internat. La plupart ne sont pas des anciens de l'INJS. Beaucoup de sourds de province viennent ici parce que cette filière ne se trouve pas dans leur région. (...) Les lois sur l'inclusion font que de plus en plus de jeunes se retournent vers des établissements de l'Éducation Nationale pour apprendre les mêmes choses, mais pas dans les mêmes conditions. Pas dans des conditions aussi favorables, ça c'est sûr ! Déjà dans le milieu ordinaire, ils seront 11 par atelier. Ça court dans tous les sens, et ils seront à 2 par machine. Ici, ils sont tous seuls, on a le temps de faire du bon travail. » (Entretien avec Patrice, réalisé en février 2007)

Les conditions matérielles privilégiées qu'offre l'Institut pour l'enseignement technique, évoquées ci-dessus, font partie des critères qui atténuent en quelque sorte le poids des difficultés que les professeurs des ateliers rencontrent avec les élèves lors de la communication. Le cadre du travail « avantageux » est de nouveau mis en avant dans les propos de cet autre enseignant du technique qui exerce depuis 10 ans à l'INJS :

« La communication avec les élèves... je m'adapte, de l'écrit, des signes, au début je ne connaissais rien de la surdité, donc je mimais. Mais, c'est beaucoup plus motivant de travailler ici car il y a de l'espace dans l'atelier et ils ne sont pas les uns sur les autres. Du coup, on peut travailler au calme et tout le monde est plus concentré. Je pense que je serais parti s'il avait fallu que je fasse plus de discipline que de former. Ça ne m'intéresse pas. Ce que je recherche c'est échanger les idées et les jeunes font les choses tout seuls sans problème. Dans le milieu classique les conditions ne sont pas les mêmes et du coup il faut gérer les conflits. » (Entretien avec François, réalisé en mars 2007)

La communication dans les ateliers, entre enseignants du domaine technique et élèves, se doit d'être aussi « à la carte », selon le mode de communication privilégié par les élèves. Mais cette multitude de modes de communication utilisés par les enseignants du domaine technique ne permet pas un investissement important de leur part dans la seule langue des signes : ils parlent, ils miment, ils font du français signé et ils utilisent des signes, quand un des jeunes du groupe n'a pas compris le cours. L'un des enseignants rencontré nous explique les difficultés qu'il a rencontrées lors de sa prise de poste à l'institut et la manière dont il communique avec ses élèves en atelier :

« Mais je ne vous cache pas qu'au début c'est très lourd, surtout lorsqu'on n'a jamais enseigné et lorsque on ne connaît pas la langue des signes. Dieu merci, j'avais longtemps fait du spectacle, donc je m'en fichais de mimer de faire le pitre. Et puis, lorsqu'on ne connaît pas le signe exact on va en inventer un et les élèves vous corrigent. Ensuite, j'ai eu les stages en langue des signes et là on peaufine, on progresse. Mais bon je n'ai pas une bonne langue des signes, je fais plutôt un français signé. C'est long la langue des signes... » (Entretien avec Claude, réalisé en mars 2007)

Encore une fois, nous ne sommes pas très loin de la configuration des premières années du Réveil sourd quant aux conditions d'apprentissage en atelier.

6.3.3. De la pluridisciplinarité professionnelle...

Nous ne ferons pas ici la description des professionnels relevant des services administratifs, et des services techniques en lien avec l'entretien de l'institution, qui agissent au sein de l'INJS à partir des années 2000. Nous ne verrons pas non plus les professionnels qui rencontrent les jeunes sourds d'une manière ponctuelle, tels ceux des services sociaux (les deux assistantes sociales) ni le service de médecine générale composé de professionnels médicaux propre aux établissements scolaires possédant un internat (les trois infirmières et un médecin généraliste).

Nous avons cherché ici à présenter plus particulièrement les services qui englobent les professionnels dont les missions ou les spécialités relèvent d'une prise en charge régulière éducative et rééducative du jeune sourd, tout en signalant les changements principaux survenus en comparaison avec le début des années 1970 (déjà analysés *supra*).

Comme lors de cette première approche, ce sont les changements survenus auprès des professionnels prenant en charge l'éducation et la rééducation des jeunes sourds qui mettent en lumière l'impact de la nouvelle politique mise en place par l'INJS.

En 2017, l'INJS de Paris comporte un service médico-psychologique, un service ORL, un service éducatif composé des éducateurs spécialisés et un service pédagogique.

La composition du service pédagogique est décrite comme suit sur le site internet de l'INJS : des professeurs diplômés CAPEJS⁵⁷⁵ et des élèves professeurs. Toutefois, lors de notre entretien avec l'un des employés de l'institution, les enseignants sourds, tous selon lui diplômés de la licence professionnelle « Enseignement de la LSF en milieu scolaire », font partie de ce service.

L'institut, qui proclame la mobilisation de plusieurs méthodes, s'est muni de professionnels nouveaux tels que des Codeurs LPC, des interprètes en LSF et des enseignants sourds pour enseigner ou intervenir en LSF, en accord avec sa politique éducative.

Les Codeurs LPC, au nombre de 3, interviennent en milieu ordinaire auprès des élèves ayant choisi la méthode orale avec LPC, surtout lorsqu'ils sont en inclusion individuelle. Ces professionnels n'apparaissent pas en concurrence avec les interprètes en LSF, car les interprètes embauchés à l'INJS ne sont pas mobilisés auprès des élèves. Au nombre de 4, ils travaillent à temps partiel et leurs interventions se limitent aux réunions institutionnelles. Par exemple, ils traduisent les réunions de l'équipe pour permettre aux professionnels sourds (enseignants, éducateurs spécialisés, etc.) d'y participer, ainsi que les réunions avec les parents lorsqu'ils sont sourds, etc. Ils n'ont donc pas dans leurs attributions d'interpréter les cours en collège ou au lycée :

« Leur prix est trop élevé. Et puis, il est tout à fait normal que ce soit les enseignants CAPEJS qui prennent en charge toute activité pédagogique. Et en LSF aussi. (...) » (Entretien avec Portrait, employé(e), réalisé en mars 2017)

⁵⁷⁵Nous rappelons que les professeurs de l'INJS doivent passer un concours en plus du CAPEJS, pour devenir titulaires de leur poste. Le concours est ouvert aux candidats titulaires du MEEF enseignement et surdité de l'université de Savoie depuis 2015.

L'utilisation de l'interprète, dans une classe installée au sein de l'INJS tout comme à l'extérieur auprès des élèves en inclusion, est écartée puisqu'ils interviendraient dans une langue, la LSF, qui est *a priori* maîtrisée par l'enseignant spécialisé.

La présence d'interprètes selon leur association, l'Association Française des Interprètes et Traducteurs en Langue des Signes (AFILS), n'est pas appropriée à la situation d'un enseignement en primaire. Cependant, leur intervention se justifie au collège et au lycée.

L'INJS suit plusieurs élèves qui se trouvent en inclusion lorsqu'ils sont au lycée et qui peuvent tout à fait être accompagnés par un interprète lors de la présentation d'examens par exemple. Mais l'Interprète en LSF n'est pas impliqué, même lorsque la maîtrise de la LSF par l'enseignant paraît défaillante, comme le passage suivant le signale :

« Ce sont les enseignants qui accompagnent les élèves. Le niveau en LSF des enseignants est bon et, surtout, ils ont l'habitude avec l'élève, même si ils n'ont pas tout à fait les bons signes. D'ailleurs, l'élève aussi est habitué aux signes du professeur. » (Entretien avec Portrait, réalisé en mars 2017)

Écartés des classes, les interprètes n'empiètent donc pas sur le territoire des enseignants. Leur champ d'action est donc réduit à l'INJS. En limitant l'intervention principale des interprètes aux traductions des réunions, ces professionnels issus du paradigme « visuel-gestuel » servent de vitrine à l'institut au même titre que le bilinguisme.

Aussi, malgré l'important développement professionnel des interprètes, déjà présenté dans le chapitre précédant, le rôle qui leur est réservé à l'institut en 2016 n'est pas si différent de celui accordé à cette profession presque 20 ans auparavant dans d'autres établissements scolaires spécialisés qui ressemblent dans le mode de fonctionnement à l'INJS :

Véronique Geffroy témoigne de son expérience d'interprète entre 1995-2002 dans un grand établissement scolaire, considéré comme le concurrent direct de l'INJS. Son témoignage parle de l'immobilisme de l'INJS pour la place accordée à la profession de l'interprète et la manière dont l'institut reste « aveugle » face aux apports de cette profession de la même manière qu'il le fait avec la langue des signes :

« On était trois interprètes à temps partiel et nous traduisions des réunions de fonctionnement, de synthèse, mais aussi lorsqu'il y avait des journées pédagogiques et les collègues sourds étaient là et devaient communiquer avec les collègues entendants. Donc, on travaillait uniquement avec les adultes dans ces réunions scolaires. Ce qui était quand même fou, que dans ces établissements il y avait des gens qui devaient travailler avec des collègues et des élèves sourds et qui ne connaissaient pas suffisamment la langue des signes pour

communiquer. (...) Dans ce poste d'interprète j'ai vécu des moments très forts. Au-delà des réunions, d'autres moments où on faisait appel à des interprètes c'était au bureau du directeur, ou quand les parents étaient là pour des choses graves. Donc, nous on arrivait que dans des moments où la mayonnaise montait et la situation était tellement compliquée que là les gens se disaient il faut voir l'interprète il faut qu'on se comprenne. On était que dans des situations très tendues et une fois que la communication était mise en place grâce à notre présence les situations devenaient normales. Donc on se disait, que c'était fou. » (Entretien avec Véronique Geffroy, réalisé en mars 2007)

Nous verrons que la politique institutionnelle à l'égard des orthophonistes n'est pas la même que celle qui se trouve mobilisée envers les interprètes en LSF. En effet, si les interprètes sont écartés pour interpréter les élèves lors des examens alors que l'enseignant peut se trouver en difficulté en LSF, les orthophonistes sont au contraire sollicités pour assurer la rééducation auprès d'élèves accompagnés d'enseignants CAPEJS. Ces orthophonistes assurent alors auprès des élèves des tâches pour lesquelles les enseignants spécialisés, diplômés CAPEJS, sont déjà « mandatés »⁵⁷⁶ (cf. Les rééducateurs et les pédagogues : de la concurrence à la division du travail). Cette place différente accordée aux orthophonistes et aux Interprètes en LSF met en lumière la reconnaissance inégale des deux groupes professionnels l'un promu par le paradigme « oraliste » et l'autre par le paradigme « visuel-gestuel » au sein de l'institution dans le champ de l'éducation des sourds.

6.3.4. ...en accord avec une politique institutionnelle oraliste

Prenant comme exemple de son organisation et de sa prise en charge les établissements médico-sociaux relevant des annexes XXIV quater, l'INJS a augmenté son personnel médical et paramédical, en lien avec un traitement de la surdité allant dans le sens du « soin ».

Cet appel conséquent de professionnels au sein de l'INJS touche différentes professions du champ médical et paramédical. En 1984, l'INJS crée un service médico-psychologique composé d'1 médecin psychiatre, 5 psychologues cliniciennes (entre mi-temps et temps partiel), 2 assistantes de consultation et 1 psychomotricienne.

La présence de ce service dans les murs de l'INJS est justifiée par l'institution du fait de l'ouverture de ses portes à des jeunes ayant des troubles associés à la surdité. Mais c'est aussi un indicateur

⁵⁷⁶Everett C. Hughes, Le regard sociologique. Essais choisis..., op. cit.

du pouvoir des psychologues cliniciens⁵⁷⁷ dans les institutions médico-sociales en général. Il ressemble à celui d'un CMPP (Centre Médico Psycho Pédagogique) et permet à l'INJS de proposer une prise en charge « thérapeutique » aux élèves.

« C'est une garantie pour les parents dont les enfants présentent des troubles associés à la surdité ». (Entretien avec Portrait, réalisé en mars 2017)

Toutefois, le chef du service, le médecin psychiatre, est présent dans toutes les réunions d'admission et dans les réunions de synthèse de tous les élèves inscrits par l'INJS sans exception. Cette mobilisation systématique du service lors des admissions et des synthèses traduit l'orientation vers la médicalisation de la surdité au sein de l'institut.

Le deuxième service employant des professions médicales et paramédicales au sein de l'institut est le service ORL. Il a été aussi largement agrandi et compte aujourd'hui 8 orthophonistes⁵⁷⁸ à temps partiel, à côté du médecin ORL et de l'audioprothésiste. Ce service assure un suivi audiométrique, prothétique et orthophonique auprès des élèves.

Cette présence massive des orthophonistes à l'INJS, marque une évolution : ce terrain d'intervention était jusqu'alors incertain du fait de la place et de la compétence des enseignants titulaires du CAPEJS en matière de « démutisation ». Elle est aujourd'hui en accord avec la politique de l'INJS ; ce groupe professionnel jouit d'une confiance importante auprès des parents qui ont fait le choix de la méthode orale :

« Leur présence au sein de l'INJS assure énormément les familles. Leur présence est importante pour elles. » (Entretien avec Portrait, réalisé en mars 2017)

Les orthophonistes sont soutenus et promus par le médecin ORL qui est aussi le chef du service:

« Le médecin ORL insiste et prescrit à tous les élèves de 6^{ème} une séance d'orthophonie hebdomadaire. Ce n'est pas nécessaire du tout, puisque ces élèves sont suivis par les enseignantes CAPEJS de l'INJS, mais bon... » (Entretien avec Portrait, entretien réalisé en mars 2017)

⁵⁷⁷Stanislas Morel, *La médicalisation de l'échec scolaire*, Paris, La Dispute, 2014.

⁵⁷⁸La première entre à l'INJS en 1982.

Mais que peuvent faire 8 orthophonistes au sein d'une institution comme l'INJS où les enseignants ont des diplômes CAPEJS et sont formés à la rééducation de la parole ?

Si l'intervention des orthophonistes est concevable pour la prise en charge des jeunes inscrits à l'INJS mais faisant leur scolarité en inclusion individuelle par exemple, elle pose question pour les élèves pris en charge par les enseignants spécialisés CAPEJS.

Notre enquête montre que leur intervention auprès de nombreux élèves est critiquée par le service pédagogique et sa direction. Les orthophonistes, pour faire les séances de rééducation, accueillent les jeunes sourds individuellement et les enseignants rééduquent les élèves en groupe au sein de la classe. Nous l'avons vu dans les années 1960 et 1970, les enseignants de l'INJS faisaient aussi de la rééducation individuelle auprès des élèves. En intervenant sur le même territoire que les enseignants au sein même des institutions spécialisées, les orthophonistes délestent les enseignants d'une partie de leurs tâches. Par leur intervention dans l'établissement, une partie des compétences des enseignants de l'INJS sont devenues moins opératoires :

« Plusieurs enseignant(e)s CAPEJS ont perdu leurs compétences en orthophonie en ne les utilisant pas auprès des élèves durant plusieurs années déjà ». (Entretien avec Portrait, réalisé en mars 2017)

La dynamique observée entre ces deux groupes professionnels confirme la pertinence de ce qu'Abbott⁵⁷⁹ qualifie de « juridiction ». Ce lien qui unit un groupe professionnel à une tâche ou à un groupe de tâches peut être plus ou moins fort et, surtout, n'est pas invariant dans le temps ; il peut être continuellement menacé de rupture, sous l'effet des luttes interprofessionnelles.

Cette présence des orthophonistes montre l'emprise de cette profession paramédicale dans la prise en charge de la surdité. Reconnus comme rééducateurs de la parole, les orthophonistes sont devenus légitimes aussi dans les grands établissements scolaires tels que l'INJS, alors que les enseignants qui y agissent pensaient avoir délimité leur territoire professionnel (cf. Les rééducateurs et les pédagogues : de la concurrence à la division du travail).

L'intervention des orthophonistes dans leur territoire n'est pas pour autant perçue négativement par tous les enseignants de l'INJS. Avec l'entrée de la LSF, du LPC ou du français signé au sein de l'INJS, les enseignants CAPEJS, comme nous l'avons vu, ont du se former et acquérir des nouvelles compétences. La délégation d'une partie de leurs tâches, en lien avec la rééducation de la parole

⁵⁷⁹Andrew Abbott, *The System of Professions. An Essay ...*, op. cit.

aux orthophonistes, n'est pas ressentie comme une menace pour la profession. En effet cette « aire de tâches » qu'est la rééducation de la parole étant maintenant partagée avec les orthophonistes, se trouve remplacée par l'acquisition de nouvelles compétences que sont l'acquisition du code LPC et l'apprentissage de la LSF.

Si la profession d'enseignant spécialisé peut concéder une « aire de tâches », à partir du moment où elle ne se sent pas fragilisée, son rôle principal au sein de l'établissement reste celui d'assurer des apprentissages scolaires auprès des jeunes sourds, ce qui est une préoccupation majeure de l'institution. Finalement, la prise en charge à forte prédominance médicale et paramédicale de la surdité proposée par l'INJS de Paris est conforme à celle qui avait été propulsée par l'ANPEDA. Il s'agit bien de la mise en œuvre de l' « oralisme parental » par le biais des groupes professionnels valorisés par l'association. Il y a certes des professionnels issus du paradigme « visuel-gestuel », tels que les enseignants sourds et les interprètes LSF, mais leur place dans l'institution apparaît fortement dominée par les professions issues du paradigme « oraliste ».

6.4. Les classes en LSF soutenues par l'ANPES

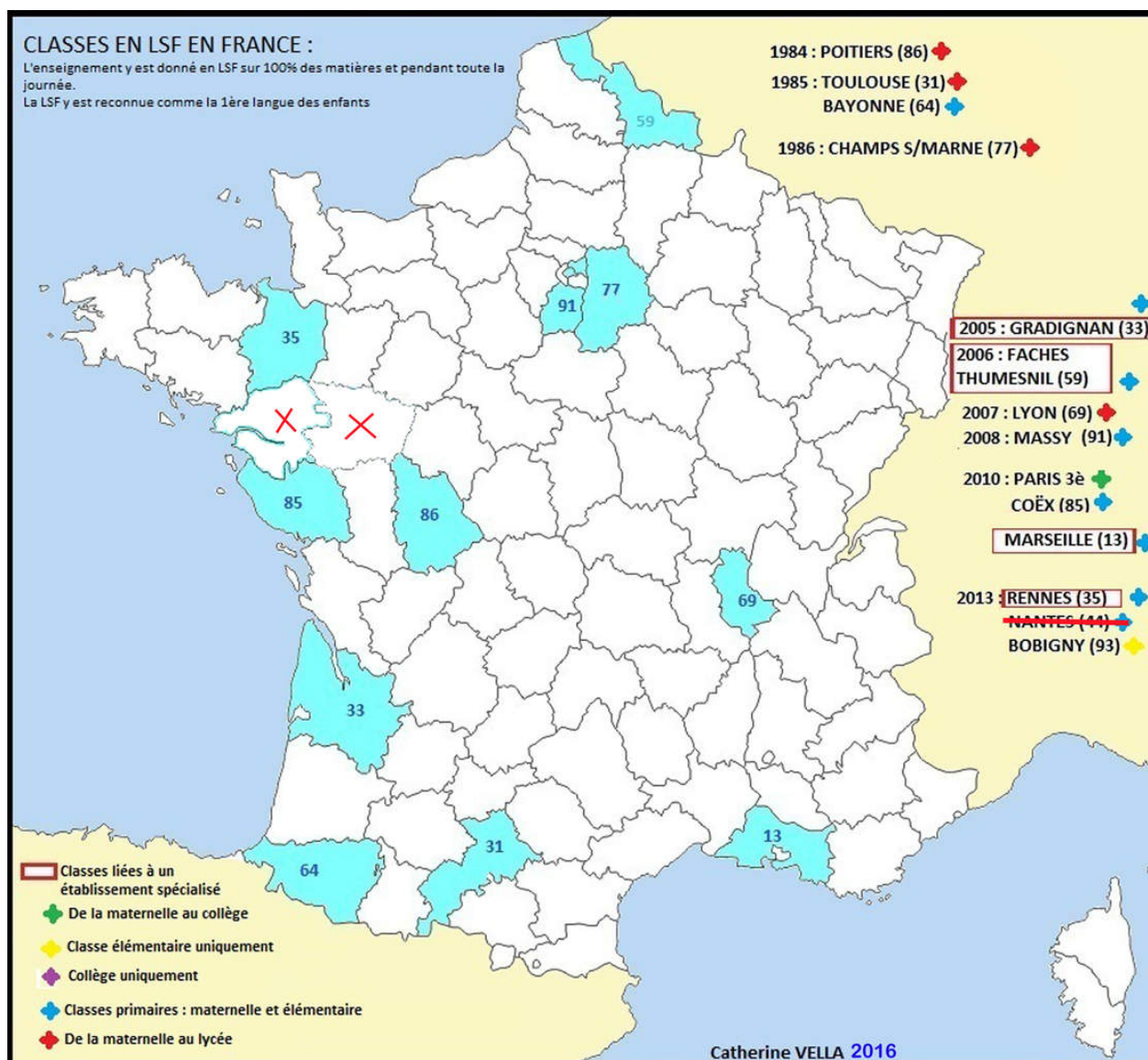
Aujourd'hui, les classes bilingues qui existent en France, conçues d'abord par l'association 2LPE au milieu des années 1980 ou pensées selon ce même modèle, sont portées par l'ANPES (Association Nationale des Parents d'Enfants Sourds). Cette association de parents trouve ses origines en 1992, lorsque des parents ayant des enfants dans les classes de 2LPE se sont unis pour créer un « Comité de Défense à l'Éducation Bilingue des enfants sourds ». Leur souhait était de participer à l'élaboration des décrets d'application de l'amendement Fabius⁵⁸⁰ quant au choix du bilinguisme ou de l'oral. Les fondateurs venaient de Limoges, Poitiers (2LPE CO), Paris, Champs sur Marne (LES REBECCAS), Toulouse (IRIS), Chalon-sur-Saône, c'est-à-dire des lieux où les classes bilingues de 2LPE avaient existé ou existent encore. En 1995, les membres de ce comité de défense estimaient qu'ils avaient besoin d'une force de frappe puissante et décidèrent de se regrouper en association en créant l'ANPES.

A ce jour, les classes en LSF promues par l'ANPES⁵⁸¹ restent très fragiles et sont encore rares dans le paysage de la scolarisation des sourds.

⁵⁸⁰ Loi n°91-73 (titre III) article 33 du 18 janvier 1991

⁵⁸¹ L'ANPES reconnaît des classes en LSF dans environ 13 régions. Leur répartition est la suivante : Bayonne, primaire (École maternelle et élémentaire) ; Bobigny, élémentaire ; Bordeaux en primaire (maternelle et élémentaire) ; Lille

La carte *infra* montre la situation géographique des classes en LSF soutenus par l'ANPES⁵⁸² :



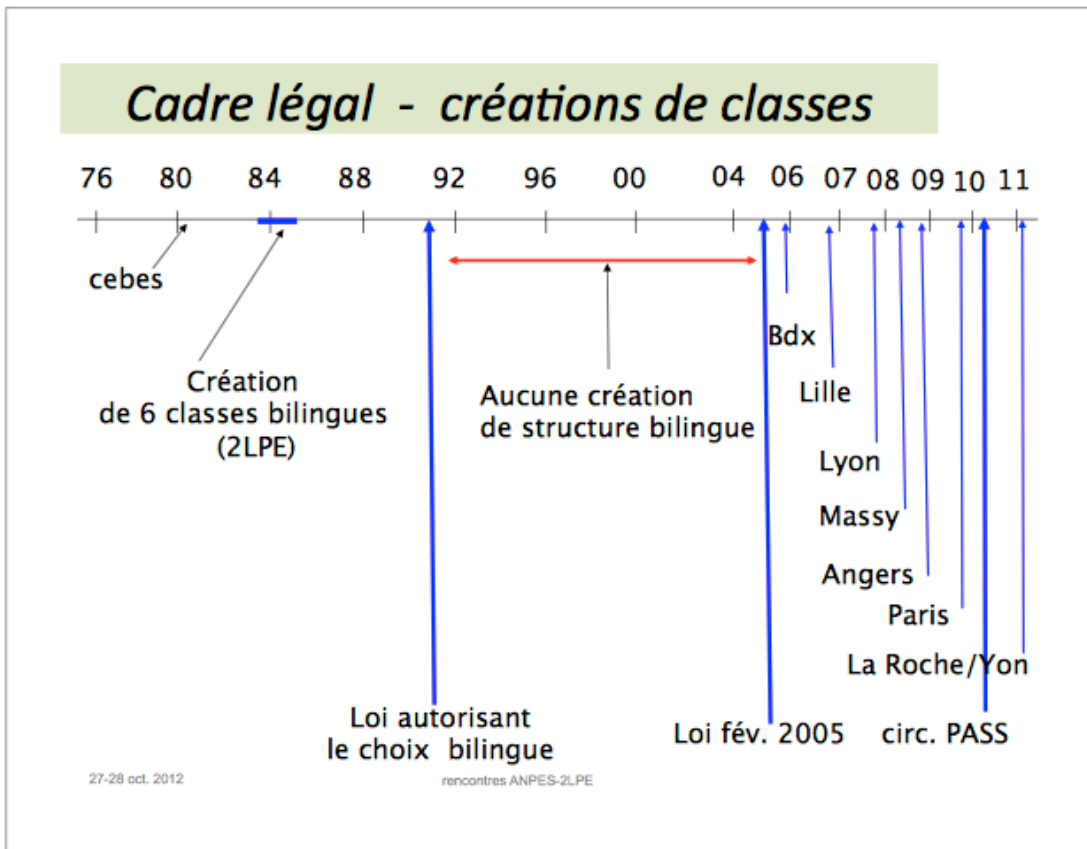
Association ANPES

Source : www.anpes.org

primaire (maternelle) ; Lyon en primaire (maternelle et élémentaire) et en collège ; Marseille en primaire (maternelle et élémentaire) ; Massy en primaire (maternelle et élémentaire) ; Noisiel/Champs en primaire (maternelle et élémentaire), en collège et lycée ; Paris en primaire (maternelle et élémentaire) ; Poitiers possède un Service d'Éducation Bilingue de la maternelle au collège, un Service Accompagnement Jeunes Étudiants (SAJE) au niveau de la région Poitou-Charentes - lycées généraux et professionnels, post-bac (BTS), universités et CFA en fonction des demandes d'orientation des élèves ; Rennes en primaire (maternelle et élémentaire) ; Toulouse école élémentaire, maternelle, collège et lycée ; Coëx en primaire (maternelle et élémentaire) pour la Vendée.

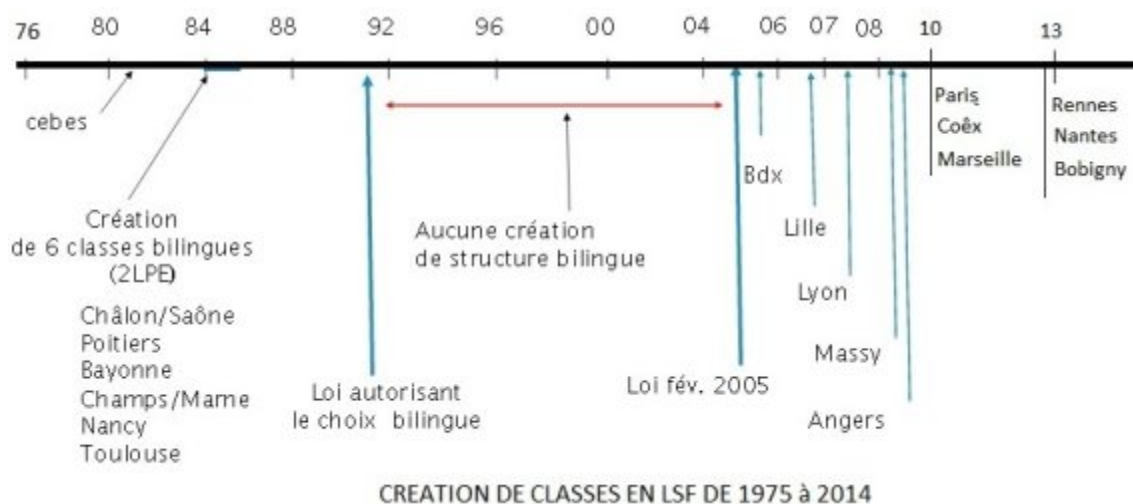
⁵⁸² Association ANPES. Consulté sur le site de l'ANPES : <http://www.anpes.org/2014/11/classes-en-lsf-en-france-classes-d-enfants-sourds-ou-toutes-les-matieres-sont-enseignees-en-lsf-toute-la-journee-dans-une-vrai-langue>.

Les deux tableaux ci-après font l'état des lieux des classes promues par l'ANPES entre 2011 et 2014 :



Association ANPES

Source : www.anpes.org



Association ANPES

Source : www.anpes.org

L'ANPES affiche comme principaux critères pour que des classes bilingues soient soutenues :

- « - Un enseignant ou des enseignants (collège) maîtrisant parfaitement la LSF, niveau C1
- Un groupe d'enfants sourds
- Toutes les matières et tout le temps scolaire en LSF
- La LSF reconnue comme langue première des enfants
- Le français reconnu comme langue seconde des enfants et enseigné uniquement à l'écrit
- Une méthode d'apprentissage du français non liée à des méthodes d'orthophonie
- Un enseignement de la LSF
- Un respect des professionnels sourds
- Des interprètes diplômés »⁵⁸³

L'association reconnaît que toutes les classes qu'elle soutient ne répondent pas à l'ensemble de ces critères. Néanmoins, dans ces classes, les enfants sourds sont regroupés et l'enseignement se fait en langue des signes.

⁵⁸³ www.anpes.org, site consulté le 21 février 2017.

Par ailleurs, parmi les classes bilingues créées par 2LPE au milieu des années 1980 - dont seules quatre⁵⁸⁴ ont résisté à l'épreuve du temps - nous trouvons des organisations différentes. Leur cheminement n'a pas été le même, mais elles restent exemplaires au regard du fonctionnement en LSF adopté. Les élèves sont en majorité des enfants de parents sourds ayant fait le choix d'une éducation bilingue. Ils possèdent à l'arrivée une langue des signes de qualité. Ceux qui ne sont pas enfants de parents sourds ne possèdent pas à l'arrivée nécessairement le même niveau de LSF mais, comme pour les premiers, leurs parents ont fait le choix d'une éducation bilingue. Aussi, selon la philosophie originelle de 2LPE, la modalité orale de la langue française n'a pas à être enseignée, car l'enfant sourd ne peut pas y avoir accès pleinement. La liberté reste aux parents de charger des professionnels, comme les orthophonistes par exemple, d'assurer parallèlement la rééducation orale en dehors du cadre scolaire. Deux des classes 2LPE proposent néanmoins les services des professionnels du secteur paramédical, tels que les orthophonistes qui travaillent le français oral avec les enfants, ou les psychologues.

Sans entrer dans les détails organisationnels déjà développés par Élise Leroy⁵⁸⁵, il est utile de préciser le principe de fonctionnement de chacune de ces quatre classes et les statuts des professionnels qui y interviennent.

L'une des structures créée par 2LPE, située à Toulouse, a été reconnue par l'Éducation Nationale après une expérimentation de plus de 20 ans. C'est une des classes qui offre un dispositif modèle de l'enseignement en LSF, tel que promu par le Réveil pour deux raisons : elle se trouve au sein d'un établissement ordinaire comme l'association l'avait prévu dans son projet initial et les professeurs sont sourds et titulaires de l'Éducation Nationale. En effet, les enseignants sourds de ces classes ont été formés par l'IUFM de Toulouse et ont été certifiés comme Professeurs des écoles par le Ministère depuis la rentrée 2010.

La deuxième création, qui se trouve à Poitiers, est une structure en inclusion, qui fonctionne grâce à un SSEFIS, appelé Service d'Éducation Bilingue (SEB). Elle est organisée en groupes de niveau, accompagnés par des maîtres sourds ou entendants dans des classes correspondant au niveau

⁵⁸⁴Suite à la fermeture de l'association nationale 2LPE en 1988, la politique mise en place permettra aux antennes locales de reprendre la gestion des classes. Les quatre structures qui ont survécu sont les suivantes : celle de Bayonne, reprise par l'Association des PEP 64, celle à Champs-sur-Marne qui fonctionne avec l'association les Rebeccas et le service Laurent Clerc, la structure à Toulouse, qui a survécu grâce à IRIS (Institut de recherche sur les implications de la langue des signes) et enfin celle à Poitiers qui est gérée par l'association 2LPE-CO.

⁵⁸⁵Élise Leroy, *Didactique de la Langue des Signes Française, langue 1...*, op. cit.

respectif des élèves. La rémunération des professionnels sourds est assurée par le SEB qui bénéficie d'une participation de l'ARS entre autres.

La troisième est à Bayonne. Il s'agit d'une classe unique en maternelle et en primaire au sein d'un établissement ordinaire. Un éducateur sourd prend en charge les élèves de la maternelle, et ceux du primaire sont pris en charge par deux professeurs CAPEJS, un sourd et un entendant. Les professionnels sont salariés d'un SESSAD (Service d'Éducation et de Soins Spécialisés à Domicile), financé par l'ARS.

La quatrième qui se trouve à Champs-sur-Marne est devenue une CLIS, c'est-à-dire qu'elle fait partie des classes spécialisées de l'Éducation Nationale. Les professionnels entendants sont des professeurs des écoles, titulaires du CAPA-SH, secondés par des enseignants sourds salariés d'un SESSAD et d'un SSEFIS (Service de Soutien à l'Éducation Familiale et à l'Intégration Scolaire), financés pour partie par l'ARS.

L'observation des statuts des professionnels impliqués montre que les sourds qui enseignent ici le font principalement *via* les services dépendants du Ministère de la Santé (Affaires Sociales) et les associations. La situation de Toulouse étant une exception.

Néanmoins, dans ces classes, au regard de la place accordée à la langue des signes, l'enseignement des élèves sourds paraît respectueux du paradigme « visuel-gestuel ». Si elles ont dû s'adapter à l'école publique qui les accueillait, elles ont su conserver « la philosophie originelle de l'association : adopter un autre regard sur l'enfant sourd, afin qu'il devienne citoyen et se construise dans sa langue naturelle et principale, la langue des signes française »⁵⁸⁶.

Alors que plusieurs structures dépendant du Ministère de la Santé affichent et proposent des classes bilingues qui ne correspondent pas à un enseignement en LSF, comme nous avons pu l'observer à l'INJS de Paris, de nouvelles classes bilingues voient le jour au sein de l'Éducation Nationale à l'initiative de quelques personnes décidées à se mettre en conformité avec la loi de 2005. Ces classes encore rares sont des CLIS ou des ULIS-école, hébergées ou pas par un PASS (Pôle pour l'accompagnement à la Scolarisation des jeunes Sourds⁵⁸⁷) ; certaines d'entre elles sont critiquées par le milieu associatif sourd. Les deux classes ouvertes par le Ministère en 2013⁵⁸⁸, proposaient un enseignant entendant, professeur des écoles, travaillant en binôme avec un

⁵⁸⁶ Élise Leroy, *Didactique de la Langue des Signes Française, langue 1...*, op. cit., p. 209.

⁵⁸⁷ Circulaire n°2010-068 du 28 mai 2010, BOEN n° 25 du 24 juin 2010

⁵⁸⁸ Véronique Roussel, « Trente ans d'éducation bilingue aux enfants sourds. Un enseignement « entièrement à part ou à part entière »? », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol.64, n° 4, 2013, p. 151-163.

enseignant sourd. Or, l'enseignant sourd, pour qui le concours est impossible à cause des problèmes d'accessibilité, se trouve alors relégué à un statut d'AVS⁵⁸⁹.

L'enseignement bilingue des jeunes sourds selon le modèle « visuel-gestuel » reste donc expérimental et l'accès des sourds à la profession d'enseignant en LSF très minoritaire, car non accessible par des voies de droit commun. Les seuls enseignants sourds titularisés évoqués précédemment l'ont été sur commission et pas sur concours.

Comment l'école ordinaire, qui se veut depuis 2005 le lieu principal de l'éducation des sourds va-t-il organiser ce droit à l'enseignement bilingue qui est de plus en plus affirmé dans les textes de loi ?

6.5. L'Éducation Nationale et la proposition du bilinguisme dans le parcours scolaire du jeune sourd

Nous n'avons pas mené d'enquête auprès des établissements de l'Éducation Nationale. L'offre de scolarisation des jeunes sourds au sein de l'école ordinaire selon les principes du Réveil est presque inexistante malgré les textes et décrets qui avancent dans ce sens.

L'Éducation Nationale a bien tenté d'organiser un parcours bilingue pour les enfants sourds en créant en 2008 les « Pôles ressources en LSF »⁵⁹⁰ constitués d'établissements scolaires articulés entre premier et second degré, dans lesquels les élèves pourraient recevoir tout au long de leur scolarité un enseignement « de » et « en » LSF. Aussi, la maîtrise de la LSF est posée comme préalable aux autres apprentissages. Mais, avant même de commencer à fonctionner, ils se sont transformés en 2010 en PASS, Pôle pour l'accompagnement à la Scolarisation des jeunes Sourds⁵⁹¹, qui, en prétendant offrir toutes les possibilités aux familles, élargit considérablement

⁵⁸⁹ Auxiliaire de vie scolaire dans l'Éducation Nationale, les AVS sont des assistants d'éducation que la circulaire n°2003-093 du 11 juin 2003 permet de mettre au service d'un accompagnement à l'intégration scolaire, individuelle (AVSi) ou collective (AVSco), des élèves handicapés. Cette création est inspirée du modèle italien des *maestri di sostegno*. En réalité, les AVS en France, sont des étudiants, embauchés pour six ans au maximum, à très bas salaire, de plus quasi systématiquement à temps partiel, sans formation autre que symbolique, alors que les « maîtres de soutien » italiens ont un vrai métier, stable, appuyé sur une formation de trois ans, assez proche de celle des éducateurs spécialisés chez nous.

⁵⁹⁰ Circulaire n° 2008-109 du 21 août 2008, BOEN n°33 du 4 septembre 2008 : « Conditions de mise en œuvre du programme de Langue des signes française à l'école primaire ».

⁵⁹¹ Circulaire n°2010-068 du 28 mai 2010, BOEN n° 25 du 24 juin 2010.

leur mission à tous les « *dispositifs pédagogiques et technologiques permettant à tous les jeunes sourds, quel que soit le mode de communication choisi par leurs familles, de suivre un enseignement au plus près possible d'une scolarisation ordinaire sans se focaliser sur la seule LSF* ». Cette définition des PASS revient selon Élise Leroy⁵⁹² à « une confusion, langagière et pédagogique », qui domine encore comme nous l'avons déjà vu dans la plupart des établissements accueillant des élèves sourds.

La circulaire n°2010-088 du 18 juin 2010 a transformé les dispositifs UPI installés dans le secondaire en ULIS. De ce fait, qu'ils aient suivi leur scolarité en intégration individuelle ou en CLIS au primaire, les élèves doivent pouvoir trouver une ULIS pour poursuivre au Collège. Or, toutes ne proposent pas la LSF comme langue d'enseignement. De plus, aucun texte ne détaille les modalités de l'enseignement en LSF, ni celles de l'enseignement du français.

Ces manquements organisationnels de l'Éducation Nationale en direction de la prise en charge des élèves sourds apparaissent d'une manière plus générale dans la scolarisation des élèves handicapés. Le nombre d'élèves handicapés accueillis au sein de l'Éducation Nationale progresse régulièrement depuis 2005. En 2012-2013, le Ministère comptait⁵⁹³ 225 560 élèves handicapés scolarisés, dont 136 421 dans le 1^{er} degré et 89 142 dans le 2nd degré. Soit une progression de 11% par an depuis 2008. Cependant, sur le terrain, l'école ordinaire reste en difficulté, si bien que l'affirmation des objectifs inclusifs de la loi de 2005 déstabilise le système antérieur de l'intégration scolaire, tant sur les buts assignés à la scolarisation que sur celui des pratiques concrètes dans les classes.

Devant ce déséquilibre, qu'aucun changement organisationnel et formatif ne vient soutenir, « nous assistons à un double mouvement : le maintien global des cadres antérieurs d'une part, et une avancée de l'accessibilité pédagogique, dans de rares contextes de collaborations réussies »⁵⁹⁴.

Le 11 décembre 2014 s'est tenue la Conférence nationale du handicap, en présence de François Hollande, alors Président de la République. Lors de cette conférence, il avait affirmé trois objectifs principaux : construire une société plus ouverte aux personnes en situation de handicap ; concevoir des réponses et des prises en charge adaptées à la situation de chacun ; simplifier leur

⁵⁹² Élise Leroy, *Didactique de la Langue des Signes Française, langue 1...*, op. cit., p. 415.

⁵⁹³ Source <http://education.gouv>.

⁵⁹⁴ Philippe Mazereau, « Inclusion scolaire et nouvel ordre de savoirs : vers des professionnalités enrichies », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 65, 1^{er} trimestre 2014, p. 21-31, p. 23.

vie quotidienne. Le Président a réitéré son intention d' « ouvrir l'école aux enfants et engager la "désinstitutionnalisation". A la rentrée 2015, 100 unités d'enseignement actuellement installés dans des établissements médico-sociaux » seront transférées vers des écoles "ordinaires" »⁵⁹⁵. Il est revenu plus particulièrement sur la scolarisation des jeunes sourds :

*« La qualité des apprentissages des enfants sourds sera renforcée par une meilleure prise en compte de leur choix linguistique et par une formation adéquate, dès septembre 2015, des enseignants spécialisés en Langue des signes française (LSF) et en Langage parlé complété (LPC) »*⁵⁹⁶.

Les associations de sourds participant à cette conférence, à côté des autres associations de jeunes en situations de handicap, ont été attentives à ces conclusions. La FNSF et l'ANPES ont fait un communiqué de presse commun dans lequel ils mettaient en avant les manquements du système qui se mettait en place :

⁵⁹⁵ Conférence Nationale du handicap, *Relevé des conclusions*, p. 5, p. 1. Source : <http://www.elysee.fr>

⁵⁹⁶ Source <http://www.elysee.fr>, consulté le 22 mars 2017.

COMMUNIQUÉ

Suite à la Conférence nationale du handicap (CNH) qui s'est tenue ce jeudi 11 décembre en présence du Président de la République, L'ANPES et la FNSF s'associent pour exprimer leur déception et déplorent les annonces concernant la scolarisation en LSF qui ne répondent pas aux fortes attentes des familles d'enfant Sourd ayant opté pour la langue des signes en tant que mode de communication. Nous vous rappelons que la convention de l'ONU des droits des personnes handicapées stipule que tout enfant sourd a droit à une éducation de qualité et que l'article 28 de la convention internationale des droits de l'enfant dit qu'une éducation de qualité contribue à réduire la pauvreté et favorise l'autonomisation individuelle et collective, la cohésion sociale, la paix et le développement humain. Qu'une école de qualité respecte les droits de l'enfant, n'exclut pas, dispense un enseignement gratuit, obligatoire et accessible, et envisage la diversité comme une opportunité et non pas comme un problème. Où est l'enseignement le respect de l'enfant quand l'enseignement est prodigué dans une langue inaccessible pour lui ? Où est la dignité quand la structure scolaire ne respecte pas la langue de l'enfant sourd ?

Malgré plusieurs réunions pré-conférence, malgré de bonnes intentions, nos demandes n'ont pas été entendues. L'ANPES et la FNSF regrettent tout particulièrement l'absence des annonces de mesures Concrètes qui nous avaient été promises. La reconnaissance officielle des classes en LSF dans les textes de loi n'est toujours pas actée. Où est il écrit que la LSF est une langue d'enseignement et pas seulement une langue à enseigner ? Où est il dit que les recteurs doivent le mettre en pratique et respecter le choix linguistique des familles d'enfants sourds ? Où est il dit que chaque enfant sourd signeur aura accès à une scolarité en LSF ? Nous remarquons que l'accès à des formations pour les futurs enseignants sourds titulaires ou contractuels n'est toujours pas à l'ordre du jour. Si notre demande pour que le niveau de maîtrise de LSF des enseignants en LSF soit clarifié et relevé a été entendue, de B2, l'exigence est passée à C1, nous nous interrogeons : le niveau de ces enseignants sera validé par qui et dans quelles conditions ? Quels moyens financiers vont être déployés pour mettre en pratique le peu qui a été annoncé ? Le regroupement des ressources pédagogiques en LSF a été oublié, elle est pourtant essentielle, car aujourd'hui les enseignants des rares classes LSF de France doivent construire eux même tous leurs outils pédagogiques. Il a été annoncé une expérience de formation à distance, mais le développement d'une plateforme commune mérite une étude approfondie avec plusieurs partenariats et ne saurait être développée par une seule personne ou par un groupe isolé.

Les différences entre les structures Pole PASS ou CLIS sont floues, la définition du PASS doit être remise à plat. Chaque département doit proposer un PASS en LSF, et il doit y avoir une filière complète par académie afin de permettre l'égalité des chances pour les enfants sourds

La proposition qui a été faite de nommer 4 enseignants en LSF par Pole PASS est imprécise et semble inapplicable. Il est dit qu'il y aura 1 enseignant par établissement, 1 en maternelle 1 en primaire 1 au collège et 1 au lycée, cela nous paraît impossible concrètement. Quelle qualité d'enseignement quand il y a 17 élèves dans une classe avec 5 niveaux différents et un seul enseignant ? Au collège et au lycée il faut un enseignant par discipline, que serait donc le rôle de l'enseignant PASS affecté au collège et au lycée ?

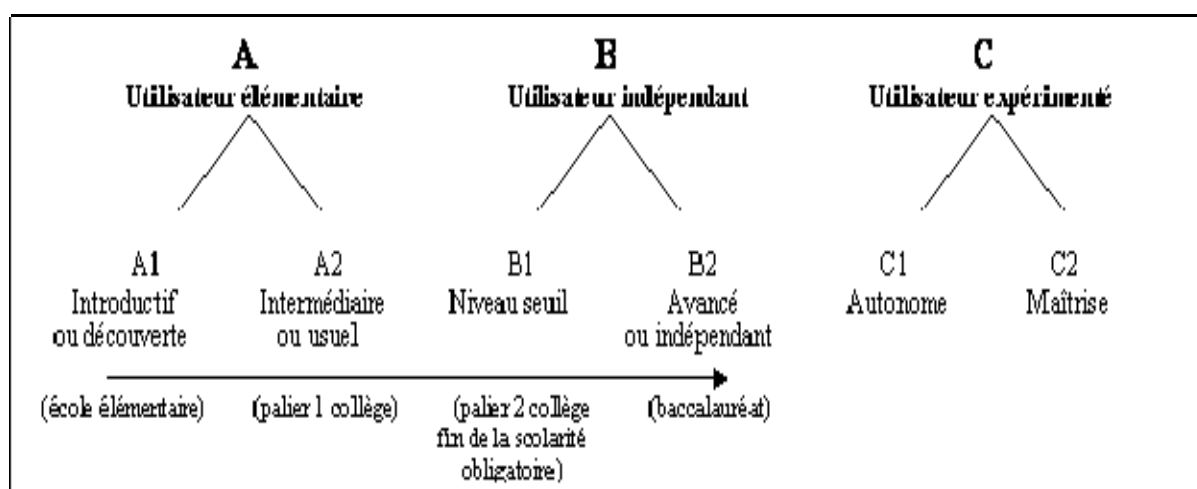
Lorsque la loi distingue le choix linguistique entre LSF/français écrit ou langue française, cela ne veut pas dire le recours systématique au LPC qui est un code d'aide à la compréhension du français oral. Les parents choisissent la langue des signes ou le français oral. Pour nos enfants sourds signeurs, ce droit et ce choix sont encore très loin d'être respectés dans leur scolarité. Donc, nous souhaitons que les demandes des associations, formulées avec des propositions concrètes, soient prises en compte et que des décrets d'application soient rapidement promulgués afin de rendre effectif le choix des parents d'une éducation et d'une scolarité de qualité en LSF. Il faut que cesse l'échec scolaire chez les enfants sourds qui n'est dû qu'au caractère très médiocre de la scolarité qu'on leur propose !

Vincent COTTINEAU président de la FNSF, PARIS le 17 décembre 2014

Source : <http://www.anpes.org/archive/2014-12/>

Dans ce communiqué, les associations épinglent entre autres la non reconnaissance d'un réel enseignement en LSF. Elles dénoncent la situation précaire des enseignants sourds en langue des signes au sein de l'Éducation Nationale. Elles rappellent l'importance pour tout enseignant en langue des signes d'avoir un niveau élevé de compétences (passage d'un niveau exigé B2⁵⁹⁷ à un niveau C1) et s'interrogent sur la façon de l'attester et de le valider.

Le schéma⁵⁹⁸ ci-après montre la répartition en trois niveaux de compétences linguistiques.



Source : *eduscol.education.fr*

Les associations critiquent surtout la conception des Pôles PASS qui manqueraient de définitions claires. Suite à ces interventions associatives, l'Éducation Nationale a dû repréciser le parcours scolaire du jeune sourd. Ainsi, le Ministère invite en 2014, l'ANPES et d'autres associations nationales du champ de la surdité - telles que l'ANPEDA, UNISDA, ALPC, 2LPE CO (Centre Ouest), 2LPE PB (Politique Bilingue) - à participer à la réécriture de la circulaire PASS.

Ce travail aboutira en février 2017 à la publication de la circulaire⁵⁹⁹ n°2017-011 du 3-2-2017 : « Mise en œuvre du parcours de formation du jeune sourd ».

Cette circulaire, comme les autres textes juridiques sortie après Art. L.312-9-1. de la loi 2005 qui reconnaît la langue des signes française comme langue de la République au même titre que le

⁵⁹⁷ Le 13 février 2002, est présenté publiquement le premier outil pédagogique qui vise à évaluer les compétences communicationnelles en langue des signes qui varient de A à C. Ce Référentiel est une simple adaptation du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL).

⁵⁹⁸ <http://eduscol.education.fr/D0067/cecr1.htm> (le CECRL version électronique).

⁵⁹⁹ Cf. annexe 7.

français, considère le jeune sourd dans le cadre de son éducation comme un jeune élève qui parle la langue des signes française sans l'enfermer uniquement dans la perspective oraliste.

Il est intéressant de voir en particulier comment elle modifie les modalités de scolarisation⁶⁰⁰ du jeune sourd afin d'observer les changements qu'elle impulse.

La circulaire du 3 février 2017 : « Mise en œuvre du parcours de formation du jeune sourd » précise les modalités de scolarisation suivantes :

La scolarisation en classe ordinaire, il s'agit d'une scolarisation individuelle au sein d'une classe ordinaire sans l'appui d'un dispositif collectif. En détaillant ce type de scolarité, il est intéressant de souligner que la circulaire reconnaît la nécessité pour les jeunes sourds signeurs d'être ensemble durant leur scolarité : « *Il est utile de signaler que pour les élèves signant, une scolarité individuelle, sans pair avec qui échanger en LSF, peut constituer un facteur d'isolement et d'appauvrissement de la langue* ».

La scolarisation en ULIS est définie pour « *ceux qui, en plus des aménagements et adaptations pédagogiques et des mesures de compensation mis en œuvre par les équipes éducatives, nécessitent un enseignement adapté dans le cadre de regroupements* ». En effet, il s'agit d'orienter ici des élèves sourds porteurs d'handicaps. La scolarisation en ULIS exige l'accord de la CDAPH.

La scolarisation en unité d'enseignement (UE). Ce nouveau terme est utilisé pour nommer la scolarisation des élèves dans des établissements médico-sociaux. Leur rôle est très peu développé dans la circulaire. *Grosso modo*, ils sont décrits comme complémentaires des ULIS. L'enfant ou l'adolescent suit cette scolarité en fonction de son projet de formation et cet enseignement peut être envisagé à temps partagé entre le milieu scolaire en ULIS et l'unité d'enseignement. Les décisions d'orientation des élèves relèvent de la CDAPH.

La scolarisation en PEJS (Pôle d'enseignement pour les jeunes sourds) est soumise aussi à une notification de la CDAPH. Comme le PASS, « *le PEJS s'adresse exclusivement à des jeunes sourds pour lesquels les familles ont fait le choix d'un mode de communication, soit bilingue (LSF/français écrit), soit en langue française* ».

La création des PEJS, qui est un « dispositif adapté » proposé par la circulaire, fait double-emploi avec un autre « dispositif adapté » qui existe déjà et qui sont les ULIS. Le législateur repense alors

⁶⁰⁰ Cf. annexe 8, représente le schéma des établissements qui scolarisent les élèves sourds selon les ministères des tutelles, avant l'apparition de la circulaire.

la fonction des ULIS dans la circulaire. Ils deviennent des dispositifs consacrés à l'accueil des jeunes sourds avec handicaps associés. Hervé Benoit, Maître de conférences à l'INS-HEA spécialiste de la surdité, a émis des réserves sur les raisons d'être des ULIS :

« Il faut savoir que les Pôles LSF et les PASS étaient des dispositifs pour lesquels on n'avait jamais véritablement décidé s'ils appelaient une orientation MDPH ou pas. (...) Avec les PEJS, cela devient au contraire très clair : l'orientation par la MDPH est obligatoire. Dans ces conditions, il est vraisemblable que l'on s'est posé la question technique du statut de l'ULIS dans le nouveau dispositif. En conséquence le positionnement des ULIS a été revu, puisque les PEJS constituaient, comme l'ULIS, un « dispositif adapté » au sens juridique. Il faut savoir le « dispositif adapté » est le seul cadre juridique qui existe en correspondance avec le décret du 30 décembre 2005 d'application de la loi de 2005. Tous les dispositifs créés ultérieurement, même lorsqu'ils sont nommés « « dispositifs inclusifs » dans les circulaires qui leur ont donné naissance, entrent dans ce cadre. Les rédacteurs du texte [de 2017] se trouvaient donc confrontés d'un côté à un PEJS qui était un dispositif adapté et à une ULIS qui était aussi un dispositif adapté, deux dispositifs adaptés qui se recouvraient, qui faisaient double-emploi. Est-ce là la raison qui a conduit à chercher une utilité à l'ULIS ? Est-ce une cause conjoncturelle ? Tout à coup le dispositif ULIS restait à définir par rapport à ses fonctions, au regard du PEJS. »

La complexité et les paradoxes de l'organisation du système apparaissent à nouveau :

« On aurait pu considérer que l'ULIS n'était plus ici pertinente. Mais on a cédé aux sirènes de la différenciation structurale, du système en cascade qui fait que, dans les systèmes intégratifs et filiarisés, on a toute une série de filières. On a multiplié les filières. On s'est dit : il y a une filière libre et, au lieu de dire qu'elle est inutile, on ne l'a pas supprimée. On l'a gardée dans cette ancienne approche, dans cette vieille tournure d'esprit qui consiste à dire que plus on a de filières, mieux c'est. Ainsi les rédacteurs de la commission ont-ils sans doute été amenés à revenir à l'idée ancienne et erronée que si certains élèves sourds peuvent être correctement outillés sur le plan intellectuel et en mesure de suivre un enseignement ordinaire, d'autres au contraire sont porteurs de « handicaps associés » sans rapport avec leur surdité, et que les ULIS doivent être maintenues pour ces derniers, comme s'ils existaient en grand nombre important. Statistiquement parlant, la déficience mentale touche de l'ordre de 1,5% de la population et doit toucher les sourds dans les mêmes proportions. Sur un groupe de 30 sourds, 1,5%, cela ne représente tout simplement aucun élève. Il faut au moins avoir 100 sourds pour avoir 1 profil relevant de l'ULIS. La réalité est que l'on a ainsi trouvé une façon d'entériner le fait que les conséquences de la surdité liées aux carences de l'environnement scolaire et éducatif sont en fait gommées en tant que telles et attribués en tant que handicap associé au jeune élève sourd. » (Entretien avec Hervé Benoit, réalisé en juillet 2017)

Une des nouveautés dans les modalités de scolarisation des jeunes sourds qui nous intéresse tout particulièrement est la création des PEJS « Pôle d'enseignement pour les jeunes sourds » qui se substituent aux PASS « Pôles d'accompagnement pour la scolarisation des jeunes sourds » créés en 2010. Le PEJS est le dispositif qui contient l'organisation de la scolarisation des élèves sourds ayant opté pour le bilinguisme (LSF/français écrit). Autrement dit, il s'agit d'un dispositif qui comporte la scolarisation des jeunes sourds selon le paradigme « visuel-gestuel » à côté d'une scolarisation selon le paradigme « oraliste ».

Un des points positifs à souligner en ce qui concerne le PEJS, à la différence du PASS⁶⁰¹ est le fait qu'il décrit d'une manière relativement claire, le parcours scolaire des jeunes sourds concernés par ce dispositif. Le PEJS assure un regroupement d'élèves dans un ensemble articulé d'établissements scolaires regroupés dans un secteur géographique donné. En effet, chaque académie propose un PEJS depuis la maternelle jusqu'au lycée (incluant un lycée d'enseignement général et un lycée professionnel). Afin de rendre ce parcours possible pour tous les élèves intéressés, il est suggéré le recours aux internats publics scolaires.

Toujours en comparaison avec le PASS, il faut noter une autre avancée importante dans la description que la circulaire fait du PEJS et notamment au parcours bilingue de celui-ci. Aucune place n'est laissée à une rééducation phonologique pour ceux qui ont fait le choix du parcours bilingue comme c'était le cas dans la description des PASS évoqués plus haut.

« Le PEJS a aussi pour objectif d'assurer l'apprentissage de la lecture puis la maîtrise de la lecture et de l'écriture pour tous les jeunes sourds par des méthodes adaptées à leur capacité et à leur choix de communication. Pour ce faire, une pédagogie spécifique (sans méthode phonologique pour le parcours bilingue) doit être mise en place au sein du PEJS, quelle que soit l'organisation retenue. »

Le rôle de la langue des signes dans l'enseignement des jeunes sourds ayant opté pour le parcours bilingue au sein d'un PEJS est défini comme central. La langue des signes est langue d'enseignement.

« Au sein d'écoles et d'établissements scolaires ordinaires relevant du réseau PEJS, les élèves sourds bénéficient, dans des classes spécifiques dites « bilingues », d'un enseignement en LSF et de

⁶⁰¹Circulaire n° 2010-068 du 28 mai 2010.

la LSF, dispensé par des enseignants formés ayant atteint le niveau B2 et visant le niveau C1 du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) ou par des enseignants sourds ayant également le niveau C1. ».

Néanmoins l'emploi du terme « enseignement » dans l'intitulé du PEJS (Pôle d'enseignement pour les jeunes sourds) apparaît comme un recul par rapport au Pôles LSF créés en 2008⁶⁰² et remplacés par les PASS en 2010. Pourquoi parler d'enseignement dans un dispositif de l'Éducation Nationale alors que c'est bien la scolarisation qui est l'objectif central des établissements de ce ministère. Est-ce que pour les jeunes sourds la scolarisation serait moins centrale que l'enseignement ? Le témoignage qui suit souligne les craintes soulevées par l'usage de ce terme :

« Bien sûr que cela n'est pas si anodin d'utiliser le terme enseignement. Est-ce que confrontés à des difficultés, les enseignants qui seront face aux jeunes sourds ne renonceront pas à mener au bout les programmes sous prétexte qu'ils ont quand même pu enseigner ? Comme il arrive souvent dans le secteur médico-social ? » (Entretien avec Véronique Geffroy, réalisé en juillet 2017)

Le témoignage d'Hervé Benoit va dans le même sens. C'est bien un rapprochement avec le milieu médico-social qui s'opère :

« Substituer "enseignement" à "scolarisation" est lourd de conséquence parce que la scolarisation se fait dans l'espace institutionnel de l'école, alors que l'enseignement peut très bien s'effectuer dans un cadre extérieur à l'école, par exemple dans le secteur médico-éducatif. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle la réglementation a pris la précaution de distinguer les ULIS (Unités localisées pour l'inclusion scolaire) des UE qui sont des Unités d'enseignement. Dans une UE, on enseigne mais on ne scolarise pas forcément. On y enseigne la plupart du temps dans un cadre spécialisé et médicalisé qui se situe à l'écart de l'école. Et voilà qu'avec les PEJS, la lettre "E" de "enseignement" apparaît dans le sigle. Le "S" pour "sourd" reste seul présent dans PEJS. On avait un PASS avec le "S" de "sourd" et le "S" de scolarisation. Et voilà que dans un PEJS, on perd le "S" de "scolarisation". Ce qui surdétermine le "S" de "surdité", avec son contenu biomédical et la catégorisation nosologique à laquelle il correspond. Pour contrebalancer ce "S" de pathologisation, c'est un bien pâle "E" qui se trouve à ses côtés, celui qu'on trouve dans UE. Ajoutons à cela le fait que, sur le terrain, il y a des INJS et des IJS (institut de jeunes sourds) dans le secteur médico-social, et, finalement, le PEJS entre dans la catégorie symbolique des INJS et des IJS. L'harmonisation des acronymes se fait clairement en référence au domaine médico-social. Après le mouvement qui avait permis d'éloigner les dispositifs de l'Éducation Nationale mis

⁶⁰²Circulaire n° 2008-109 du 21 août 2008.

en place pour les élèves sourds par rapport à la catégorie biomédicale, (il fait référence aux Pôles LSF créés en août 2008 (circulaire n° 2008-109 du 21-8-2008.) on assiste à un retour en arrière en deux étapes : la première avec le PASS et la deuxième avec les PEJS. » (Entretien avec Hervé Benoit, réalisé en juillet 2017)

Par ailleurs, il faut rappeler que cette circulaire s'applique à un terrain (l'école) où tout reste à faire de ce point de vue. Les propositions de la circulaire montrent que le ministère témoigne d'une ambiguïté structurelle qui le conduirait à ne toujours prendre que des demi-mesures (composer sans remettre en cause certains principes généraux tant pour les normes que pour les coûts induits).

Pour ne prendre qu'un exemple des manques soulevés par les associations à l'origine du communiqué du décembre 2014, concernant les PASS : celui de la pénurie des enseignants de LSF et en LSF compétents c'est-à-dire qui possèdent le niveau C1 du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). La formation des enseignants est loin d'être accessoire, au contraire elle est centrale pour permettre un parcours bilingue efficace.

Supposons qu'il y est un PEJS par académie, comme cela est prévu par la circulaire, il faudrait 25 PEJS sur le territoire national pour correspondre au nombre d'académies sans les DOM TOM. Uniquement pour le premier degré, il faudrait trois professeurs des écoles compétents en LSF par académie. Le chiffre de trois correspond à un professeur des écoles par cycle. Au total, il faudrait 75 professeurs des écoles au niveau national ayant une maîtrise de la langue des signes au niveau C1. C'est un chiffre minimum, car s'ils déménagent ou prennent un congé, ils créent immédiatement le manque.

L'année scolaire 2016-2017 est la première année durant laquelle l'Éducation Nationale a envoyé des enseignants pour parfaire leur niveau en LSF afin d'atteindre le niveau C1. Ils ont été six au total à avoir été en formation au sein de l'INS-HEA. Cela ne veut pas dire qu'ils sont les seuls enseignants de l'Éducation Nationale à avoir le niveau C1 en LSF. Des enseignants étant auparavant interprètes ou enfants de parents sourds peuvent avoir un niveau C1.

Pour le secondaire, l'estimation des enseignants qui doivent être mobilisés dans les PEJS au niveau national reste difficile à établir. En tout cas, on aurait pu penser que la pénurie d'enseignants compétents en LSF (niveau C1) en collège pourrait être atténuée par la mobilisation d'interprètes scolaires au sein de la classe. L'interprète trouverait sa place dans le cas de la classe

mixte à côté de l'enseignant entendant. Or, la circulaire semble ignorer cette possibilité. Elle énonce uniquement l'enseignant ou le co-enseignant comme *acteur* de la classe.

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

Selon nous les principales avancées apportées par la circulaire consistent en la place accordée à la langue des signes pour les jeunes sourds dont la famille a choisi un enseignement bilingue langue des signes français / français écrit. Néanmoins, les reculs présentés plus haut montrent à quel point il est complexe et encore difficile pour le ministère de considérer les sourds comme des élèves présentant les mêmes processus cognitifs et intellectuels que les élèves entendants, au regard de la différence relative à la modalité langagière.

Conclusion

Ce chapitre avait comme objectif de présenter la prise en charge scolaire des jeunes sourds aujourd'hui. Nous avons voulu montrer en particulier, comment le paradigme « visuel-gestuel » s'inscrivait dans les institutions scolaires. Par conséquent, il a été nécessaire d'examiner concrètement la place réservée à la langue des signes dans l'enseignement et la manière dont le paradigme « visuel-gestuel » impactait les professions de ces institutions. Nous avons pour cela analysé le fonctionnement de l'INJS de Paris en tant qu'établissement dépendant du Ministère de la Santé, les classes bilingues de l'ANPES proposant un bilinguisme proche de celui conçu par le Réveil sourd ; ainsi que la manière dont l'Éducation Nationale avait conçu sa mobilisation.

L'étude portant sur la place de la langue des signes dans les institutions dépendants du Ministère de la Santé, et en particulier à l'INJS de Paris, a montré comment la LSF peine à trouver un rôle de langue d'enseignement en 2016, alors même que l'institution propose une filière bilingue. La rééducation de la parole reste la méthode dominante. Les professions médicales et paramédicales sont toujours centrales. La langue des signes, comme les professionnels travaillant avec le paradigme « visuel-gestuel » et notamment les interprètes en langue des signes/français, donnent

l'impression d'être utilisés par l'institution sur un mode justificatif et paradoxal. Préoccupée par le cadre législatif qui l'invite à effectuer des changements dans son fonctionnement, c'est en multipliant les méthodes tournées vers l'oralisation que «l'ancienne» institution semble s'être tournée.

Pourtant, l'analyse des classes bilingues de l'ANPES, montre de son côté, comment un enseignement bilingue en français/langue des signes est possible et quels sont les critères d'un enseignement bilingue réussi. La description du bilinguisme qu'elles pratiquent permet de montrer l'écart avec le bilinguisme proposé à l'INJS. La lenteur de leur développement, même après la loi du 2005, met en lumière la difficulté du système à penser les jeunes sourds comme aussi capables que les autres élèves et aussi heureux de découvrir et d'apprendre un autre mode de communication. Les associations qui portent leur développement les présentent comme « le modèle d'un bilinguisme réussi » dans leur lutte auprès des politiques publiques. Construites à la marge du système, portées par les parents d'enfants sourds dont l'objectif est un parcours scolaire bilingue pour leur enfant, elles seront proposées comme « un prêt à penser » lors des négociations des partisans du paradigme « visuel-gestuel » avec l'Éducation Nationale pour la conception d'un parcours bilingue par ce ministère. De son côté, L'Éducation Nationale peine à organiser un bilinguisme qui permettrait aux jeunes sourds ayant fait ce choix de mener une scolarité sans être isolés et sans faire de compromis. La dernière circulaire sortie en février 2017 prévoit bien un parcours bilingue pour les jeunes sourds et la langue des signes est bien mobilisée dans le texte comme une langue d'enseignement. Néanmoins, les associations porteuses des idées du Réveil restent attentives, ce ministère n'ayant pas hésité à effectuer à plusieurs reprises des reculs après avoir accepté des avancées.

Conclusion de la deuxième partie

Nous avons pu voir comment le combat des associations pour le traitement de la surdité impactait les politiques en direction de la prise en charge de la surdité durant la période allant des années 1970 aux années 2000.

Les revendications du milieu associatif se structurant autour de deux pôles - les associations de parents d'enfants sourds et les associations comptant des sourds adultes, - qui portaient des propositions opposées quant au traitement de la surdité - vont se refléter dans les lois qui encadreront la prise en charge de la surdité à partir de 1987. Néanmoins, leur impact sur les politiques publiques ne fut pas le même.

Les associations de parents en questionnant principalement le traitement de la surdité sans remettre en cause sa définition en tant que handicap ont pu être entendues par les institutions et le législateur dans la société française des années 1970, en pleine promotion du concept de « handicap ». Encouragée par ces associations de parents, la prise en charge médicale et paramédicale de la surdité a été accélérée.

Les agents appartenant aux professions paramédicales telles que les orthophonistes sont devenus des professionnels reconnus du monde de la surdité. Les propositions des associations des sourds qui portaient les idées du Réveil Sourd se sont inscrites dans la dynamique de la « Révolution » de mai 1968, qui a permis de réinstaurer les droits des minorités linguistiques (le Breton, le Basque, etc.) en sensibilisant le pays à la diversité ethnique et culturelle ; elles ont assuré une certaine visibilité et ouvert un espace à la langue des signes dans le champ de l'éducation.

Néanmoins, c'est à la marge du système et au sein des associations du Réveil que les professions, promues par le paradigme « visuel gestuel », tels que l'enseignant de la langue des signes et l'interprète en langue des signes, se sont organisées au départ. La reconnaissance de la langue des signes comme langue à part entière a été indispensable à leur développement. C'est à l'université que le travail de reconnaissance de la langue des signes a été le plus opératoire. Nous avons vu comment, à l'Université Paris 8 en particulier, mais aussi dans d'autres, la langue des signes avait pris place au sein des filières en sciences du langage. Elle est aussi devenue langue d'enseignement en formation permanente (Licence professionnelle, DPCU, MEEF de 2nd degré). Dans les autres cas, l'accessibilité à des cours dispensés en français devenait possible *via* un interprète.

Quelques filières universitaires accueillent aujourd’hui, grâce à la Licence professionnelle, des étudiants sourds en Master ; pour suivre les différentes formations, ils peuvent compter sur le soutien financier de la Cellule Handicap de l’université qui les soutient dans la mise en place de l’accessibilité. Mais, la place de langue des signes dans l’enseignement des jeunes sourds reste compromise. Nous avons pu voir comment elle peine à trouver un rôle de langue d’enseignement dans les établissements du Ministère de la Santé et comment le bilinguisme proposé par l’Éducation Nationale comporte toujours des ambiguïtés qui en réduisent la dimension opératoire.

CONCLUSION GENERALE

A la fin de cette recherche, il est légitime de se demander ce que nous avons appris de nouveau sur le fait de vivre avec la surdité en France.

La démarche inductive adoptée, ayant conduit à rencontrer des personnes sourdes ainsi que les professionnels et les institutions prenant en charge le traitement de la surdité, en cherchant à reconstituer les composantes du monde social et des problématiques marquantes dans ce domaine, nous a permis d’approcher la complexité et les fortes tensions qui les traversaient.

La cristallisation autour des deux manières antagoniques de définir la surdité et son traitement – les paradigmes « oraliste » et « visuel gestuel » - contribue très largement à caractériser le champ dans lequel évoluent les professionnels qui y travaillent. Elle a affecté, du même coup, les conditions de réalisation de la recherche contrainte de surmonter les résistances exprimées lors des négociations d’entrée sur le terrain avec une tendance à nous reléguer hors de leur monde social et de ses tensions. Les professionnels entendants y ont participé comme les autres, car au-delà des appartenances institutionnelles ou associatives, la charge des oppositions née durant les années 1970 était toujours aussi forte et tendait à exclure des observateurs extérieurs à cette histoire.

L’expérience du « vivre avec la surdité » diffère considérablement selon chacun des paradigmes de référence : l’« oraliste », conçoit schématiquement l’acquisition de la maîtrise de la parole orale comme la clé de l’intégration des sourds à la société et valorise de ce fait la capacité auditive alors que le « visuel gestuel », toujours schématiquement, considère qu’il faut afficher sa différence et revendiquer sa reconnaissance.

La compréhension de chacun des paradigmes, du point de vue de ceux qui s’y réfèrent, de la manière dont ils s’appliquent concrètement dans les institutions, nous a conduit à rechercher ce qu’ils produisaient comme effets pratiques et à restituer *in fine* les différentes modalités d’être sourd, de vivre sa surdité, qui en résultaient.

La domination du paradigme « oraliste » entre 1880 et 1970 n’a pas produit de résultats probants. Il est devenu un « univers de discours », au sens de A. Strauss, qui domine (sur-détermine) le monde de la surdité. L’observation du travail des institutions traitant de ce problème, et de ses

effets sociaux, a bien montré le poids persistant de ce paradigme. C'est en particulier le cas des institutions et professionnels assurant la prise en charge de l'enseignement des jeunes sourds. Les professionnels qui y agissent sont essentiellement des entendants. Les enseignants y sont formés pour rééduquer la parole, les professionnels « authentiques » de ce monde étant les médecins spécialistes de l'oreille (ORL, phoniâtres). Ils prescrivent la prise en charge des jeunes sourds et ont investi les institutions scolaires.

L'éducation des sourds dans cette optique a été un échec car ces derniers restent, pour leur écrasante majorité, des adultes confinés à des métiers manuels, quand ils sortent des écoles ; ils sont considérés comme « mal parlants » tout en restant de « mauvais entendants ».

Cette situation, en réaction, a engendré deux types de dynamiques :

- le mouvement de parents qui, au milieu des années 1960, bien que convaincus par l'oralisme mettaient en cause les méthodes d'enseignement pratiquées par les institutions et les professions qui y agissaient ;
- le mouvement du Réveil Sourd, entrepris dans les années 1970 par les sourds signeurs en collaboration avec les universitaires en sciences humaines (sociologie, linguistique, anthropologie, etc.) qui a été à l'origine de l'émergence du paradigme « visuel gestuel ».

Le premier mouvement, l'« oralisme parental », repense le paradigme « oraliste » sans pour autant changer le discours sur le monde. Les parents s'associent aux professions médicales (ORL et phoniâtres) et demandent, en collaboration avec ces derniers, la promotion de nouvelles professions paramédicales telles que les orthophonistes. Ils critiquent les pratiques des institutions existantes et suscitent leurs changements et même leur disparition dans leur forme originelle. Mais tout en impliquant d'autres établissements dans la scolarisation de leurs enfants (ceux de l'Éducation Nationale notamment), ils ne changent pas leur philosophie de départ. L'univers de discours portant sur le monde de la surdité est renouvelé sans pour autant être transformé.

A la différence de l'« oralisme parental », le paradigme « visuel gestuel » propose des changements plus radicaux. Le problème tient moins aux institutions et/ou aux professionnels qu'au système de compréhension global de la condition et du monde des sourds qui doit être repensé.

Cette recherche a été l'occasion de montrer le rôle des universitaires entendants, issus des sciences humaines, dans l'émergence du paradigme « gestuel visuel », sa structuration et sa

promotion hors du monde de la surdité. Ils ont contribué à repenser les institutions et les dynamiques professionnelles, conduisant les acteurs qui y évoluaient à se positionner sur le terrain des paradigmes.

Les professionnels ont été nombreux à participer au Réveil sourd et à s’engager pour la mise en place du paradigme « visuel gestuel ». Parmi les membres des principales professions concernées (orthophonistes, éducateurs, enseignants) certains sont devenus des militants de l’association 2LPE pour porter les idées du Réveil. Les professeurs, les éducateurs et les orthophonistes se sont positionnés différemment au départ, en lien à leur position dans le jeu des concurrences inter-professionnelles. La défense ou l’extension de leur territoire, au sein d’institutions en crise, vont les conduire à adopter des modes d’engagement différenciés. Le croisement de l’approche écologique proposée par Abbott et de l’histoire de chacune de ces professions nous a permis d’articuler l’analyse des dynamiques professionnelles avec celle des régimes et temporalités d’engagement pour la cause. Nous avons ainsi pu montrer les liens entre la mobilisation des professionnels pour la langue des signes et les enjeux de reconnaissance et de concurrence professionnelle. Les répertoires d’action et les manières de s’engager se sont inscrits au cœur du travail et des problématiques professionnelles. Ainsi, les professeurs, profession centrale dans le champ de l’éducation des sourds et dans les institutions scolaires oralistes, se sont engagés d’une manière tamisée, discrète, en faveur de la langue des signes, alors que, pour les nouveaux entrants qu’étaient les éducateurs et les orthophonistes, cet engagement a été beaucoup plus explicite et visible. La langue des signes a en effet permis aux éducateurs d’affirmer leur identité professionnelle et de gagner en légitimité dans ce domaine. Elle a concerné également les orthophonistes dont le processus de professionnalisation était en pleine expansion.

Néanmoins, pour les sourds militants qui se sentaient écrasés par l’immobilisme des institutions, l’engagement des professionnels entendants travaillant au sein de ces institutions n’a bénéficié que d’une reconnaissance partielle.

Au croisement de l’« **oralisme parental** », porté par les associations des parents et du paradigme « **visuel gestuel** », porté par les associations du Réveil, les politiques publiques chargées du traitement de la surdité ont été fortement impactées, en particulier l’enseignement des sourds entre les années 1970-2000. Les associations de parents vont se saisir de la lutte des associations du champ du handicap pour promouvoir l’insertion des jeunes sourds au sein de l’Éducation Nationale et optimiser la médicalisation de la surdité. De leur côté, les associations du Réveil vont

contribuer à la promulgation de la loi de 1991 ouvrant aux sourds le droit d'utiliser une communication bilingue (toujours dans le but de leur rééducation au français oral et écrit), permettant à la langue des signes de trouver un certain « espace » au sein du modèle « oraliste » toujours largement dominant dans le champ de l'éducation en donnant une place aux agents assurant des fonctions d'interprète et aux sourds enseignant la langue des signes au sein des institutions.

C'est pourtant à la marge du système, au sein des associations du Réveil, que va prendre corps le développement professionnel de l'interprète et l'apparition de la figure de « l'enseignant sourd de la langue des signes et en langue des signes ». Le bilinguisme langue des signes/français écrit va donc se développer à la marge sur un mode à la fois expérimental et durable.

L'« oralisme parental » tend lui à s'inscrire au cœur du système : les médecins spécialistes de la surdité, les rééducateurs de la parole tels que les orthophonistes, les codeurs LPC vont occuper une place privilégiée au sein des institutions scolaires.

L'analyse des luttes et interactions entre ces deux pôles associatifs permet de comprendre la manière dont se renouvelle le cadre législatif ainsi que la place occupée par chaque paradigme.

La loi handicap de 2005 va permettre aux deux pôles associatifs de réaliser des avancées en lien avec leurs exigences respectives. C'est en particulier suite à cette loi que les associations de parents ont réussi à ce que l'enfant sourd puisse accéder à une scolarité au sein des établissements de l'Éducation Nationale.

Le Réveil sourd de son côté a obtenu une victoire notable : la reconnaissance de la langue des signes comme langue à part entière, ce qui va permettre le développement professionnel des Interprètes et de l'enseignant de la LSF.

L'analyse de ces changements permet de comprendre la manière dont se stabilise dans le champ de la surdité un compromis inégal qui, tout en confortant le paradigme « oraliste », assure l'existence et la promotion d'un système hybride articulant les deux registres.

Les politiques publiques entretiennent ici, comme dans d'autres domaines relatifs au handicap, une ambiguïté structurelle qui les conduit à prendre des demi-mesures permettant de composer entre les intérêts des institutions, des parents et des professionnels, sans remettre en cause certains principes généraux, qu'il s'agisse des normes communes ou des coûts induits.

Nous avons vu comment les propositions issues du monde de la surdité sur le terrain de l'éducation (bilinguisme langue des signes /français écrit), ainsi que sur celui de leurs conditions

d'existence et de reconnaissance parmi les entendants (accès à la langue des signes dans les dispositifs commun, *via* un interprète) rencontraient des résistances tant de la part des institutions que des familles. « Faire parler les sourds » reste, de ce fait, encore aujourd'hui l'offre très majoritaire proposée par le système scolaire dans leur direction. La justification de ce choix éducatif relève du « choix familial ». L'enfant sourd reste considéré comme un enfant « déficient de l'ouïe » pour lequel l'objectif sera d'ajouter de la substance sonore, puis de lui apprendre à oraliser. La promotion du dépistage de la surdité à J+2 en 2012, a bien montré qu'elle était devenue une « maladie » relevant de la « santé publique »⁶⁰³. Le jeune dépisté dans les deux premiers jours de sa vie, pouvant être implanté avant sa première année, ne peut alors qu'être orienté vers des dispositifs prenant en charge sa rééducation dès son plus jeune âge.

L'amélioration des perceptions sonores que l'implantation peut apporter ne garantit pourtant pas toujours, et encore moins en cas de surdité profonde présente à la naissance, un confort auditif comparable à ceux des enfants entendants. L'implant apparaît alors comme une énième tentative pour trouver une réponse technique et médicale pour « soigner la surdité ». Mais, à défaut de l'éradiquer, il contraint les sourds à une médicalisation de leur vie.

Les parents entendants (qui représentent 95% de parents d'enfants sourds) tendent à mettre tous leurs espoirs dans cette nouvelle prothèse qui promet un accès à l'audition et par conséquent à la parole dans un futur proche pour leurs enfants. Ils tendent de ce fait à s'intéresser d'une manière plus marginale à la langue des signes. De fait, le jeune « implanté », engagé dans la rééducation de la parole sous-tendu par la pose de l'implant, va alors pouvoir entamer un parcours scolaire basé sur l'oralisme. Mais les dysfonctionnements de l'implant cochléaire mettent plusieurs années à se faire ressentir, en particulier sur le terrain des difficultés scolaires. Le jeune « implanté » a alors des chances de devenir, au cours de sa scolarité, un jeune adulte connaissant peu ou pas la langue des signes et possédant un français oral et écrit d'un niveau faible. Il peut alors se retrouver en échec scolaire comme nombre de ses pairs l'ont été durant l'interdit séculaire de la langue des signes dans le système d'enseignement.

Est-ce que l'histoire se répète ? Alors que le Réveil sourd, qui fut comme nous l'avons montré en partie un "Réveil entendant", est loin d'être achevé, assiste-t-on aujourd'hui à un retour, voire

⁶⁰³ André Meynard, *Des mains pour parler, des yeux pour entendre...*, op cit., p. 345

une « revanche » du paradigme « oraliste », au sens où Dominique Memmi parle de la « revanche du biologique »⁶⁰⁴ ?

Vivre avec la surdité aujourd’hui, conduit à vivre avec toutes ces contradictions. A nouveau, le système, au lieu de « faire émerger » la parole des sourds, tend à les rendre silencieux face à leur destin.

⁶⁰⁴ Selon Dominique Memmi la « revanche du biologique » qui a lieu au cours des vingt dernières années, consiste à l’arrivée d’un naturalisme différent de celui qui dominait à la suite d’une période de contestations dans les années 1960 « en ce qu’il mobilise comme argumentaire la nature *psychique* des individus – et non leur nature physique, même s’il utilise le corps comme moyen de son action » (*La seconde vie des bébés morts*, Paris, EHESS, 2011, p. 198).

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

ABBOTT Andrew, *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*, The University of Chicago Press, 1988.

ALBY Jean-Marc et SAMSOY Patrick (dir.), *Handicap vécu, évalué*, Grenoble : La pensée sauvage, 1987.

AUTIN Jean, *Les frères Pereire, le bonheur d'entreprendre*, Paris : Perrin, 1984.

BARRAL Catherine, PATERSON Florence, STIKER Henri-Jacques et CHAUVIERE Michel (dir.), *L'institution du handicap, le rôle des associations*, Rennes : PUR, 2000.

BERNARD Alexandre, ENCREVÉ Florence et JEGGLI Francis, *L'interprétation en langue des signes*, Paris : PUF, 2007.

BÉZAGU-DELUY Maryse, *L'abbé de L'Épée. Instituteur gratuit des sourds et muets 1712-1789*, Paris : Seghers, 1990.

BINET Alfred et SIMON Théodore, *Les enfants anormaux : guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement*, Paris : Armand Colin, 1907.

BOLTANSKI Luc, *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*, Paris : Gallimard, 2009.

BUTON François, *L'administration des faveurs. L'État, les sourds et les aveugles (1789-1885)*, Rennes : PUR, 2009.

CASTEL Robert, *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat*, Paris : Fayard, 1995.

CHAMPY Florent, *La sociologie des professions*, Paris : PUF, 2009.

CHARTIER Anne-Marie, *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*, Paris : Retz, 2007.

CUXAC Christian (dir.), « La langue des signes. Statuts linguistiques et institutionnels », Paris : Armand Colin, *Langue Française*, n°137, 2003.

CUXAC Christian, *La Langue des Signes Française (LSF), les voies de l'iconicité*, Paris : Ophrys, 2000.

DELAPORTE Yves, *Les sourds, c'est comme ça. Ethnologie de la surdimutité*, Paris : Éditions Maison des sciences de l'homme, 2002.

DELMAS Corinne, *Sociologie politique de l'expertise*, Paris : La Découverte, 2011.

DEMAZIERE Didier et GADÉA Charles (dir.), *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*, Paris : La Découverte, 2009.

DEMAZIÈRE Didier et JOUVENET Morgan (dir.), *Andrew Abbott et l'héritage de l'école de Chicago*, Paris : EHESS, 2016.

DEVEREUX Georges, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris : Flammarion, 1980 [édition originale en anglais, 1967].

EHRENBERG Alain, *La fatigue d'être soi. Dépression et société*, Paris : Odile Jacob, 1998.

FILLIEULE Olivier, MATHIEU Lilian et PECHU Cécile, *Dictionnaire des mouvements sociaux*, Paris : Presses Sciences Po, 2009.

FOUCHÉ Suzanne, *J'espérais d'un grand espoir*, Paris : Editions du Cerf, 1989.

GOFFMAN Erving, *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*, Paris : Éditions de Minuit, [1975] 1996.

GRUSON Pascale et Dulong Renaud (dir.), *L'expérience du déni, Bernard Mottez et le monde des sourds en débats*, Paris : Éditions Maison des sciences de l'homme, 1999.

GUILLAUMIN Colette, *Sexe, race et pratique de pouvoir. L'idée de nature*, Paris : Éditions Côté-femmes, 1992.

HUGHES Everett C., *Le regard sociologique Essais choisis*, textes rassemblé et présentés par Jean-Michel CHAPOULIE, Paris : Éditions EHESS, [1996] 2004.

HUGHES Everett C., *Men and their Work*, Glencoe : The Free Press, 1958.

JOUISSON Paul, *Écrits sur la Langue des signes française (LSF)*, édition critique établie par Brigitte Garcia, Paris : L'Harmattan, 1995.

KARACOSTAS Alexis et COUTURIER Lysiane (dir.), *Le pouvoir des signes. Sourds et citoyens*, Paris : Édition de Institut national de jeunes sourds (INJS), 1989.

KUHN Thomas Samuel, *La structure des révolutions scientifiques*, Paris : Flammarion, 1970.

LABORIER Pascale et TROM Danny (dir.), *Historicités de l'action publique*, Paris : PUF, 2003.

LANE Harlan, *Quand l'esprit entend. Histoires des sourds-muets*, Paris : Odile Jacob, 1991.

LE GALL Didier et BETTAHAR Yamina (dir.), *La Pluridisciplinarité*, Paris : PUF, 2001.

MEMMI Dominique, *La seconde vie des bébés morts*, Paris : Éditions EHESS, 2011.

MEYNARD André, *Des mains pour parler, des yeux pour entendre. La voix et les enfants Sourds*, Toulouse : Érès, 2016.

MEYNARD André, *Soigner la surdité et faire taire les sourds. Essai sur la médicalisation du Sourd et de sa parole*, Toulouse : Érès, 2010.

- MINGUY André, *Le Réveil Sourd en France : pour une perspective bilingue*, Paris : L'Harmattan, 2009.
- MOREL Stanislas, *La médicalisation de l'échec scolaire*, Paris : La Dispute, 2014.
- MOTTEZ Bernard et MARKOWICZ Harry, *Intégration ou droit à la différence ; Les conséquences d'un choix politique sur la structuration et le mode d'existence d'un groupe minoritaire, les sourds*, Rapport CORDES, CEMS, Paris : EHESS, 1979.
- MOTTEZ Bernard, *La surdité dans la vie de tous les jours*, Paris : Centre Technique National d'Etudes et de Recherches sur les Handicaps et les Inadaptations (CTNERHI), PUF, 1981.
- MOTTEZ Bernard, *Les sourds existent-ils ?* Textes réunis et présentés par Andréa Benvenuto, Paris : L'Harmattan, 2006.
- MOTTEZ Bernard, *Systèmes de salaire et politiques patronales. Essai sur l'évolution des pratiques et des idéologies patronales*, Paris :  ditions CNRS, 1966.
- MUEL-DREYFUS Francine, *Le métier d'éducateur : les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*, Paris :  ditions de Minuit, 1983.
- MÜLLER Cornelia, CIENKI Allan, FRICKE Ellen, LADEWIG Silva, MCNEILL David et TESSENDORF Sedinha (dir.), *Body – Language - Communication, An International Handbook on Multimodality in Human Interaction*, Berlin: de Gruyter Mouton, 2013.
- NAUDIER Delphine et SIMONET Maud (dir), *Des sociologues sans qualités ? Pratiques de recherche et engagements*, Paris : La Découverte, 2011.
- OLÉRON Pierre, *Les sourds-muets*, Paris : PUF, 1969, 128 p
- PALIERNE Anne, *Ils étaient emmurés*, Nantes : Imprimerie C. Mellinet, 1979.
- PELLETIER Armand et DELAPORTE Yves, « *Moi, Armand, né sourd et muet...* » *Au nom de la science, la langue des signes sacrifiée*, Paris : Plon, 2002.
- PRESNEAU Jean René, *Signes et institution des sourds XVIIIe-XIXe siècles*, Seyssel : Champ Vallon, 1998.
- SABRIA Richard (dir.), « *Les langues des signes (LS) : recherches sociolinguistiques et linguistiques* », *Université de Rouen, Dylis, Glottopol, Revue de sociolinguistique en ligne*, né 7, janvier 2006. http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_7.html (consulté le 30 septembre 2017)
- SAINSAULIEU Ivan SURDEZ Muriel (dir.), *Sens politiques du travail*, Paris : Armand Colin, 2012.
- STIKER Henri-Jacques, *Les Métamorphoses du handicap de 1970 à nos jours*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2011.
- STOKOE William, « *Syntactic Dimensionality : Language in Four Dimensions* », présenté à l'académie des sciences de New York, [S.l. : s.n.], novembre 1979.

STOKOE William, CASTERLINE Dorothy et CRONEBERG Carl, *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*, Silver Spring (Md) : Linstok Press, 1965.

TAIN Laurence (dir.), *Le métier d'orthophoniste : langage, genre, profession*, Rennes : Éditions de l'École nationale de la santé publique, 2007.

UNION NATIONALE DES CAISSES D'ALLOCATIONS FAMILIALES, *L'enfant sourd*, Paris : CNAF, *Informations sociales*, n°10, 1968.

VIROLE Benoit, *Surdité et sciences humaines*, Paris : L'Harmattan, 2009.

VOLLMER Howard M. et MILLS Donald L., *Professionalization*, Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall, 1966.

WEBER Max (trad. KALINOWSKI Isabelle), *La science, profession et vocation. Suivi de « Leçons wébériennes sur la science & la propagande »*, Marseille : Éditions Agone, 2005.

WHITE Harrison C., *Chains of Opportunity : System Models of Mobility in Organizations*, Cambridge: Harvard University Press, 1970.

CHAPITRES D'OUVRAGES

ABBOTT Andrew, « Postface. Dans les yeux des autres », *Andrew Abbott et l'héritage de l'école de Chicago*, Didier DEMAZIÈRE et Morgan JOUVENET (dir.), Paris : EHESS, 2016, p. 441-466.

ABBOTT Andrew, « Écologies liées. A propos du système des professions », in Pierre-Michel MENGER (dir.), *Les professions et leurs sociologies. Modèles théoriques, catégorisations, évolutions*, Éditions Maison des sciences de l'homme Paris, 2003, p. 29-50.

BENVENUTO Andrea, « Le Sourd émancipé ? », in Bernard MOTTEZ, *Les sourds existent-ils ?*, Textes réunis et présentés par Andrea BENVENUTO, Paris : L'Harmattan, 2006, p. 353-361.

BUTON François, « L'État et ses catégories comme objets d'analyse socio-historique. Principes, modalités et limites de la production étatique des "handicapés sensoriels" au XIX^e siècle », in Pascale LABORIER et Danny TROM (dir.), *Historicités de l'action publique*, Paris : PUF, 2003, p. 59-78.

CASTEL Robert, « Discrimination positive, minorités et intégration sociale », in Pascale GRUSON et Renaud DULONG (dir.), *L'expérience du déni, Bernard Mottez et le monde des sourds en débats*, Éditions Maison des sciences de l'homme Paris, 1999, p. 249-259.

- CHAUVIÈRE Michel et PLAISANCE Eric, « L'éducation spécialisée contre l'éducation scolaire ? Entre dynamiques formelles et enjeux cognitifs », in Gisela CHATELANAT et Greta PELGRIMS (dir.), *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations*, De Boeck Supérieur, « Raisons éducatives », 2003, p. 27-55.
- CUXAC Christian, « Fonctions de l'iconicité », in Benoit VIROLE (dir.), *Psychologie de l'enfant sourd*, Bruxelles : De Boeck, 1996, p. 199-216.
- DE LUCA Virginie et VILBOUX Raphaëlle, « L'émergence de l'orthophonie à la croisée des chemins (1930-1940) » in Laurence TAIN (dir.), *Le métier d'orthophoniste : langage, genre, profession*, Rennes : Éditions de l'École nationale de la santé publique, 2007, p. 21-32.
- DE LUCA Virginie et VILBOUX Raphaëlle, « Les pionnières : récits de trajectoires dans les années 1950-1960 », in Laurence TAIN (dir.), *Le métier d'orthophoniste : langage, genre, profession*, Rennes : Éditions de l'École nationale de la santé publique, 2007, p. 81-91.
- DELHOM Francis, BOUILLON Jean-Pierre, FOURNIER Christiane et KETTLER Pierre, « Moyens de communication et solutions éducatives dans la scolarisation des enfants et adolescents déficients auditifs », in Jean-Pierre BOUILLON (dir.), *La surdité chez l'enfant en France*, Paris : Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations (CTNERHI), 1990, p. 267-321.
- DEVREUX Anne-Marie, « Féminisme et syndicalisme : peut-on objectiver le savoir militant ? », in Delphine NAUDIER et Maud SIMONET (dir.), *Des sociologues sans qualités ? Pratique de recherche et engagements*, Paris : La Découverte, 2011, p. 62-76.
- DIEDERICH Nicole et MOTTEZ Bernard, « De l'engagement personnel dans la recherche en sciences humaines », in Pascale GRUSON et Renaud DULONG (dir.), *L'expérience du déni, Bernard Mottez et le monde des sourds en débats*, Paris :  ditions Maison des sciences de l'homme Paris, 1999, p. 141-149.
- FOUCAULT Michel, « La fonction politique de l'intellectuel », in Michel FOUCAULT, *Dits et écrits (1954-1988), Tome II, 1976-1988*, Paris : Gallimard, 2008, p. 109-114.
- GARCIA Brigitte et SALLANDRE Marie-Anne, « Transcription Systems for Sign Languages: a Sketch of the Different Graphical Representations of Sign Language and their Characteristics », in

Cornelia MÜLLER, Allan CIENKI, Ellen FRICKE, Silva LADEWIG, David MCNEILL, TESSENDORF et SEDINHA (dir.), *Body – Language - Communication, An International Handbook on Multimodality in Human Interaction*, Berlin: de Gruyter, 2013, p. 1125-1140.

GUYOT Patrick, « Le rôle des grandes associations dans l'élaboration de la loi d'orientation de 1975 », in Catherine BARRAL, Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER et Michel CHAUVIÈRE (dir.), *L'institution du handicap, le rôle des associations*, Presses Universitaires de Rennes, 2000, p. 253-278

LE FEUVRE Nicky, « L'évolution des domaines d'intervention des orthophonistes » in Laurence TAIN (dir.), *Le métier d'orthophoniste : langage, genre, profession*, Rennes : Presses de l'École nationale de santé publique, 2007, p. 41-50.

LEFAUCHEUR Nadine, « Accouchement sous X et mères de l'ombre », in Didier LE GALL et Yamina BETTAHAR (dir.), *La Pluridisciplinarité*, Paris : PUF, 2001, p. 139-175.

LOCHARD Yves et SIMONET Maud, « Les expertes associatifs, entre savoirs profanes, militants et professionnels », in Didier DEMAZIÈRE et Charles GADÉA (dir.), *Sociologie des groupes professionnels Acquis récents et nouveaux défis*, Paris : La Découverte, 2009, p. 274-284.

MARKOWICZ Harry et MOTTEZ Bernard, « Une page d'histoire », in Pascale GRUSON et Renaud DULONG (dir.), *L'expérience du déni, Bernard Mottez et le monde des sourds en débats*, Paris : Éditions Maison des sciences de l'homme, 1999, p. 8-17.

MOTTEZ Bernard, « Accueillir la surdité », in Bernard MOTTEZ, *Les sourds existent-ils ?* Textes réunis et présentés par Andrea BENVENUTO, Paris : L'Harmattan, 2006, p. 29-33.

MOTTEZ Bernard, « Aspects de la culture sourde », in Bernard MOTTEZ, *Les sourds existent-ils ?* Textes réunis et présentés par Andréa Benvenuto, Paris : L'Harmattan, 2006, p. 151-160.

MOTTEZ Bernard, « Contenu des concepts « la culture sourde » et la « langue des signes » in Bernard MOTTEZ, *Les sourds existent-ils ?* Textes réunis et présentés par Andréa Benvenuto : Paris : L'Harmattan, 2006, p. 143-150.

MOTTEZ Bernard, « Expérience et usage du corps chez les sourds et ceux qui les fréquentent », in Jean-Marc ALBY et Patrick SAMSOY (dir.), *Handicap vécu, évalué*, Grenoble : La pensée sauvage, 1987, p. 107-116.

- MOTTEZ Bernard, « L'héritage de la Révolution », in Bernard MOTTEZ, *Les sourds existent-ils ?*, Textes réunis et présentés par Andréa BENVENUTO, Paris : L'Harmattan, 2006, p. 353-360.
- MOTTEZ Bernard, « La diglossie dans la langue des signes Paraphrase d'un article de W. Stokoe », in Bernard MOTTEZ, *Les sourds existent-ils ?*, Textes réunis et présentés par Andréa BENVENUTO, Paris : L'Harmattan : 2006, p. 231-241.
- MOTTEZ Bernard, « La langue des signes française. La communauté linguistique des sourds », in Bernard MOTTEZ, *Les sourds existent-ils ?* Textes réunis et présentés par Andrea BENVENUTO, Paris : L'Harmattan, 2006, p. 269-288.
- MOTTEZ Bernard, « La surdité dans les sociétés française et américaine », in Bernard MOTTEZ, *Les sourds existent-ils ?* Textes réunis et présentés par Andrea BENVENUTO, Paris : L'Harmattan, 2006, p. 361-366.
- MOTTEZ Bernard, « Les banquets de Sourds-Muets et la naissance du mouvement sourd », in Alexis KARACOSTAS et Lysiane COUTURIER (dir.), *Le pouvoir des signes. Sourds et citoyens*. Paris : Paris : Édition de Institut national de jeunes sourds (INJS), 1989, p. 170-177.
- MOTTEZ Bernard, « Une langue minoritaire pas comme les autres », in Bernard MOTTEZ, *Les sourds existent-ils ?*, textes réunis et présentés par Andrea BENVENUTO, Paris : L'Harmattan, 2006, p. 289-399.
- OLLIVIER Carine, « Les écrivains publics : l'impossible naissance d'un vieux métier », in Didier DEMAZIÈRE et Charles GADÉA (dir.), *Sociologie des groupes professionnels Acquis récents et nouveaux défis*, Paris : La Découverte, 2009, p. 231-242.
- PÉCAUT Myriam et MOTTEZ Bernard, « Juifs, sourds, muets, et les autres... », in Pascale GRUSON et Renaud DULONG (dir.), *L'expérience du déni, Bernard Mottez et le monde des sourds en débats*, Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1999, p. 235-244.
- PHILIPPE Claudine, « L'institutionnalisation de l'orthophonie : vers l'autonomie (1940-2005) », in Laurence TAIN (dir.), *Le métier d'orthophoniste : langage, genre, profession*, Rennes : Presses de l'École nationale de santé publique, 2007, p. 33-39.
- PRESNEAU Jean-René, « Le son "à la lettre" L'éducation des enfants sourds et muets avant l'abbé de l'Épée », in Alexis KARACOSTAS et Lysiane COUTURIER (dir.), *Le pouvoir des signes*.

Sourds et citoyens. Paris : Édition de Institut national de jeunes sourds (INJS), 1989, p. 20-32.

TOURAINE Alain, DUBET François et *alii*, « Nouveaux mouvements sociaux », in Alain TOURAINE (dir.) *Les pays contre l'État. Lutttes occitanes*, Paris, Seuil, 1981.

ARTICLES

PUBLICATIONS ACADEMIQUES

BÉLIARD Aude et EIDELIMAN Jean-Sébastien, « Aux frontières du handicap psychique : genèse et usages des catégories médico-administratives », *Revue française des affaires sociales*, n° 1-2, 2009, p. 99-117.

BENOIT Hervé, « Du discours juridique à son application : liberté de choix entre une éducation bilingue et une éducation oraliste pour les sourds », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 75, novembre 2016, p. 9-17.

BENOIT Hervé, « Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 57, mars 2012, p. 65-79.

BINET Alfred et SIMON Théodore, « Peut-on enseigner la parole aux sourds-muets ? », *L'année psychologique*, n° 15, 1909, p. 373-396.

BIZEUL Daniel, « Que faire des expériences d'enquête ? Apports et fragilité de l'observation directe », *Revue française de science politique*, vol. 57, n° 1, 2007, p. 69-89.

BIZEUL Daniel, « Faire avec les déconvenues une enquête en milieu nomade », *Sociétés contemporaines*, n° 33-34, 1999, p. 111-134.

BIZEUL Daniel, « Le récit des conditions d'enquête : exploiter l'information en connaissance de cause », *Revue française de sociologie*, vol. 39, n° 4, 1998, p. 751-787.

BOURDIEU Pierre et BOLTANSKI Luc, «Le fétichisme de la langue», *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°4, juillet 1975, p. 2-32.

- BOUSSARD Valérie, « Professionnalisation, mode d'emploi. Pistes d'analyses des modes de professionnalisation contemporaines », *TEF, Travail, emploi, formation* [En ligne], n° 11, 2014, dossier : « Professionnalisations contemporaines », p. 74-88, <http://metices.ulb.ac.be/IMG/pdf/tef-11-2014.pdf> (consulté le 29 septembre 2017)
- BOUTET Dominique et GARCIA Brigitte, « Finalités et enjeux linguistiques d'une formalisation graphique de la Langue des Signes Française (LSF) », *Glottopol. Revue de sociolinguistique* [En ligne], n°7, janvier 2006. http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_7.html (consulté le 29 septembre 2017)
- BROADHEAD Robert S. et RIST Ray C., « Gatekeepers and the Social Control of Social Research », *Social Problems*, vol. 23, n° 3, 1976, p. 325-336.
- BUTON François, « L'éducation des sourds-muets au XIX^e siècle. Description d'une activité sociale », *Le Mouvement Social*, n° 223, 2008, p. 69-82.
- CHASE Ivan D., « Vacancy Chains », *Annual Review of Sociology*, vol. 17, 1991, p. 133-154.
- CHAUVIÈRE Michel et FABLET Dominique, « L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile », *Revue française de pédagogie*, vol. 134, n°1, 2001, p. 71-85.
- CUXAC Christian, « Langue et langage, un apport critique de la Langue des Signes Française » *Langue Française*, n°137, février 2003, p. 12-31.
- EIDELIMAN Jean-Sébastien, « Aux origines sociales de la culpabilité maternelle. Handicap mental et sentiments parentaux dans la France contemporaine », *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 27, 2010, p. 81-98.
- ENCREVÉ Florence, « L'évolution de l'interprétation en Langue des Signes Française du milieu du XVIII^e siècle à nos jours », *Surdités*, n° 5-6, avril 2004, p. 121-135.
- ENCREVÉ Florence, « Réflexions sur le congrès de Milan et ses conséquences sur la langue des signes française à la fin du XIX^e siècle », *Le Mouvement Social*, n° 223, 2008, p. 83-98.

- FABIANI Jean-Louis, note critique de : « Francine MUEL-DREYFUS, Le métier d'éducateur : les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968, Éditions de Minuit, 1983 », *Revue française de pédagogie*, vol.68, 1984, p. 89-93.
- GARCIA Brigitte, « Scripturisation, grammatisation et modélisation linguistique à la lumière du cas des langues des signes », *Histoire Épistémologie Langage, Dossiers d'HEL*, n° 9, 2016 : Écriture(s) et représentations du langage et des langues, p. 238-253. [En ligne] <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01304994> (Consulté le 29 septembre 2017)
- GOFFMAN Erving, « On Fieldwork », *Journal of Contemporary Ethnography*, vol. 18, n° 2, 1989, p. 123-132.
- HENAUT Léonie, « Capacités d'observation et dynamique des groupes professionnels. La conservation des œuvres de musées », *Revue française de sociologie*, vol. 52, n°1, 2011, p. 71-101.
- HUGOUNENQ Hélène, « Le statut politique de la langue des signes. Éléments de réflexion sur la perception du bilinguisme en France », *Marges linguistiques*, n°10, novembre 2005, p. 219-234. [En ligne] https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00008073v2/file/Hugouneng_2005_V2_margeslinguistiques.pdf (consulté le 29 septembre 2017)
- JUIGNET Patrick, « Les paradigmes scientifiques selon Thomas Kuhn », *Philosophie, science et société*, 2015. [En ligne] <https://philosciences.com/Pss/philosophie-et-science/methode-scientifique-paradigme-scientifique/113-paradigme-scientifique-thomas-kuhn> (consulté le 10 juillet 2017).
- MALHERBE Jean-François, « Thomas S. Kuhn, La structure des révolutions scientifiques », *Revue Philosophique de Louvain*, tome 72, n° 15, 1974, p. 634-639.
- MAZERAU Philippe, « Inclusion scolaire et nouvel ordre de savoirs : vers des professionnalités enrichies », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 65, 1^{er} trimestre 2014, p. 21-31.

- MAZERAU Philippe, « Politiques inclusives et formations des personnels spécialisés : les raisons d'une paralysie », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 51, octobre 2010, p. 16.
- MOREL Stanislas, « La cause de mon enfant. Mobilisations individuelles de parents d'enfants en échec scolaire précoce », *Politix*, vol. 25, n° 99, 2012, p. 153-176.
- MOTTEZ Bernard, « A s'obstiner contre la déficience, on augmente souvent le handicap. L'exemple des sourds », *Sociologie et Société*, vol. 9, n° 1, 1977, p. 20-32.
- MOTTEZ Bernard, « Le médecin, le comptable et l'alcoolique », *Sociologie du travail*, n° 4, 1976, p. 381-393.
- MOTTEZ Bernard, « Les blessures de la guerre », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 3, mai 1976, p. 41-42.
- MOTTEZ Bernard, « Les sourds existent-ils ? », *Psychanalystes (Revue du Collège des Psychanalystes)*, cahier spécial, « La Parole des sourds, Psychanalyse et surdités », n° 46-47, 1993, p. 49-58.
- MOTTEZ Bernard, « Nous ne sommes pas des héros. Réflexions sur quelques limites structurelles de la propagande et de la lutte antialcoolique à l'armée », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 1, janvier 1975, p. 98-101.
- PARADEISE Catherine, « Les professions comme marché du travail fermé », *Sociologie et sociétés*, vol. 20, n° 2, 1988, p. 9-21.
- PAVARD Bibia, « Du *Birth Control* au Planning familial (1955-1960) : un transfert militant », *HISTOIRE@POLITIQUE*, n° 18, 2012, p. 162-178.
- QUIPOURT Christine et GACHE Patrick, « Interpréter en langue des signes : un acte militant ? », La langue des signes. Statuts linguistiques et institutionnels, *Langue Française*, n°137, février 2003, p. 105-113.
- ROT Gwenaële et VATIN François, « Bernard Mottez (1930-2009), de la sociologie du travail à la sociologie des sourds », *Sociologie du travail*, vol.51, n° 2, avril-juin 2009, p. 167-169.

- ROT Gwenaële et VATIN François, « L'enquête des Gaston ou les sociologues au travail, Jacques Dofny et Bernard Mottez à la Tôlerie de Mont-Saint-Martin en 1955 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 175, 2008, p. 62-81.
- ROUSSEL Véronique, « Trente ans d'éducation bilingue aux enfants sourds. Un enseignement «entièrement à part ou à part entière»? », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol.64, n° 4, 2013, p. 151-163.
- SAPIRO Gisèle, « Modèles d'intervention politique des intellectuels, Le cas français », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°176-177, 2009, p. 8-31.
- SCHMITT Pierre, « Point de vue « etic » et « emic » pour la description de la surdité », *ALTER, European Journal of Distability Research*, vol. 6, n° 3, 2012, p. 201-211.
- STIKER Henri-Jacques, « Comment nommer les déficiences ? », *Ethnologie française*, vol. 39, n°3, 2009, p. 463-470.

PUBLICATIONS SPECIALISEES

- « Associations affiliées à l'ANPEDA », *Communiquer*, n° 26, avril 1976, p. 42-43.
- « Doctrine de l'ANPEDA : Historique, réalisations, doctrine, missions », *Communiquer*, n° 12, juin 1973, p. 27-30.
- Coup d'Œil* [bulletin sur l'actualité de la langue des signes et la communication], / [dir. Bernard Mottez], Paris : Centre d'Etudes des Mouvements Sociaux, 1977-1986, ISSN : 3181-6438 :
- Coup d'Œil*, n°1, janvier, 1977, p. 1, *Coup d'Œil*, n° 10, mars 1978, p. 3-7, *Coup d'Œil*, n° 9, janvier-février 1978, p. 11, *Coup d'Œil*, n° 6, août-septembre 1977, p. 1-2, *Coup d'Œil*, n° 17-18, mai-août 1979, p. 1, *Coup d'Œil*, n° 17-18, mai-août 1979, p. 20, *Coup d'Œil*, n° 6, août-septembre 1977, p. 5, *Coup d'Œil*, n° 13, septembre-novembre 1978, *Coup d'Œil*, n° 13, septembre-octobre 1978, *Coup d'Œil*, n°13, septembre-octobre 1978, p. 1, *Coup d'Œil*, n° 8, novembre-décembre 1977, *Coup d'Œil*, n°34, octobre-novembre-décembre 1982, p. 9, *Coup d'Œil*, n°23, juin-juillet-août 1980, p. 42.

- UNION NATIONALE DES CAISSES D'ALLOCATIONS FAMILIALES, *L'enfant sourd*, Paris : CNAF, *Informations sociales*, n°10, 1968.
- « Importance et nécessité d'une éducation précoce et spécialisée », dossier L'enfant sourd, Paris : CNAF, *Informations sociales*, n°10, 1968, p. 42-62.
- « L'internat », dossier L'enfant sourd, Paris : CNAF, *Informations sociales*, n°10, 1968, p. 90-93.
- AMBERT Loïc, « Michel Lamothe, le militant qui apaise son combat », *l'Acclameur*, n° 3, janvier 2014, p. 7-10.
- BARRÈRE Stéphan, « L'AIIC et les Interprètes en langue des signes », *Des signes et des mots. Chroniques d'un interprète en langue des signes française* [En ligne], 28 septembre 2014, <https://interpretelsf.wordpress.com/2014/09/28/laiic-et-les-interpretes-en-langue-des-signes/> (consulté le 29 septembre 2017)
- BARRÈRE Stéphan, « Le discours d'Arlette Morel (1987) », *Des signes et des mots. Chroniques d'un interprète en langue des signes française* [En ligne], 20 novembre 2011, <https://interpretelsf.wordpress.com/2011/11/20/discours-darlette-morel-1987/> (consulté le 29 septembre 2017)
- BERNARD Christian, *Coup d'Œil*, n°6, août-septembre 1977, p. 5.
- BOURIGAULT Gérard, « L'équipe éducative dans un centre de déficients auditifs. Enseignement du Congrès de la FISAF Nantes-15 avril 1971 », *Revue générale de l'enseignement des déficients auditifs*, 71^e année, n° 3, 3^{ème} trimestre 1971, p. 99-106.
- CHALUDE Josette, « Les études secondaires des jeunes déficients de l'ouïe en France », *Communiquer*, n° 6, avril 1972, p. 13-15.
- CHALUDE Josette, « Pour nos enfants : Un avenir plus équitable », *Bulletin de l'ANPEDA*, n° 1, 1965.
- CUGINAUD-LILLO Gisèle, « Plaidoyer pour la réhabilitation du langage gestuel dans l'enseignement », *Revue générale de l'enseignement des déficients auditifs*, n° 3, 3^{ème} trimestre 1979, p. 94-102.

- DALLE Patrice, « Histoire et philosophie du projet bilingue. L'ANPES et le rôle des parents », *La Nouvelle Revue de l'AS : adaptation et intégration scolaires*, hors-série, juin 2005, p. 7-18.
http://anpes.free.fr/Doc/NRAIS_HS05-Dalle.pdf
- DUBET François, « L'enseignement professionnel à L'Institution Nationale des Sourds-Muets de Paris », *Revue générale de l'enseignement des déficients auditifs*, 42^e année, n° 3, juillet 1950, p. 65-70.
- DURAND Geneviève, « Acfos, 20 ans déjà... : » propos recueillis par Coraline COPPIN, *Connaissances Surdités*, n° 23, mars 2008.
- EL MESTIRI Annette, « Ils nous racontent, Entretien avec Dominique Albinhac », *Le journal de Saint-Jacques*, n°37, 1^{er} semestre 2011.
- FOURNIER Christiane, « Le problème des interprètes en langues des signes », *Coup d'Œil*, n°10, mars 1978, p. 3-7.
- FRANCOIS Dounya, « 3 modalités, 3 langues, 6 professionnelles : une seule équipe », *aiic.net* 26 novembre 2014. [En ligne] <http://aiic.net/p/7096> (consulté le 2 octobre 2017).
- GUERRET Christiane, « Quelques rappels historiques », *Le journal de Saint-Jacques*, n° 37, 1^{er} semestre 2011, p. 12-13.
- LABADENS Robert, « Adieu Josette », *Connaissances Surdités*, n° 50, décembre 2014, p. 5.
- LILLO Jean, *Coup d'Œil*, n° 13, Septembre-Octobre 1978.
- MOATTI Lucien, « Éditorial », *Connaissances Surdités*, n° 17, septembre 2006, p. 3.
- MOATTI Lucien, « Le dépistage », Dossier L'enfant sourd, Paris : CNAF, *Informations sociales*, n°10, 1968, p. 28-35
- MOTTEZ Bernard, « La langue des signes aux États-Unis », *Revue générale de l'enseignement des déficients auditifs*, n° 4, 1976, p. 190-214.
- MOTTEZ Bernard, « Les sourds comme minorité linguistique », *Rééducation orthophonique*, n° 107, 1979, p. 197-212.
- PRAT Charles, « Voici le premier bulletin d'information de l'ANPEDA », *Bulletin de l'ANPEDA*, n° 1, 1965.

RAVAUD Jean-François, « Modèle individuel, modèle médical, modèle social : la question du sujet », *Handicap*, n°81, janvier-mars 1999, spec. « Les enjeux de la classification internationale des handicaps : actes de la journée d'études du CTNERHI, 22 octobre 1998 », p. 64-84.

VIROLE Benoit, « Sociologie du monde professionnels de la surdité. Idéologies, modèles théoriques et pratiques », *Les carnets de la Persagotière-Institut public la Persagotière*, n° 26, juin 2006, p. 2-16.

VOÏTA Didier, « le Mot du Président », *La lettre de l'ANPEDA*, n° 15, juin 2012, p. 1.

THESES, MEMOIRES

BERNARD Alix, *Recherche autour d'un dialogue de sourds : Étude et analyse du conflit des représentations que se font les professionnels entendants au sujet des enfants sourds*, thèse pour le doctorat de psychologie dirigée par Claude Revault d'Allonnes, Université Paris VII, 1995.

BERNARD Yves, *Approche de la gestualité à l'Institution des sourds-muets de Paris, aux VIIIe et XIXe siècles*, thèse pour le doctorat de linguistique dirigée par Frédéric François, Université Paris V, 1999.

CUXAC Christian, *L'éducation des sourds en France depuis l'Abbé de l'Épée : aperçu linguistique et historique sur la langue des signes française*, thèse de 3^e cycle en linguistique dirigée par Frédéric François, Université Paris V, 1980.

DELASSISE Martine, *L'enfant sourd du XIX^e siècle à nos jours : éducation et devenir. Étude historique, sociale et démographique d'un groupe minoritaire*, thèse de 3^e cycle en histoire dirigée par Maurice Garden, Université de Lyon II, 1978.

ENCREVÉ Florence, *Sourds et société française au XIX^e siècle (1830-1905)*, thèse pour le doctorat d'histoire dirigée par Michèle Riot-Sarcey et Christian Cuxac, Université Paris VIII-Vincennes Saint-Denis, 2008.

- FELDMAN Néhara, *La position des professionnels entendants dans l'association 2LPE*, mémoire de maîtrise dirigé par Michel Samuel, Université Paris VIII, 2001.
- GAUCHERAND Delphine, *Les méthodes pédagogiques appliquées aux enfants sourds de l'abbé de l'Épée à 1914*, mémoire de maîtrise, Université de Savoie, 1998.
- GEFFROY Véronique, *La formation des pédagogues sourds*, thèse pour le doctorat en Sciences du langage – linguistique dirigée par Christian Cuxac et Brigitte Garcia, Université de Paris VIII, 2015.
- KERBOURC'H Sylvain, *Le Réveil Sourd, d'Hier à Aujourd'hui (1971-2006) : de l'action collective d'un mouvement culturel pour la réhabilitation de la Langue des Signes Française, à l'affirmation d'une identité collective pour la participation sociale des sourds*, thèse pour le doctorat de sociologie, dirigée par Michel Wieviorka, Paris, EHESS, 2006.
- LEROY Élise, *Didactique de la Langue des Signes Française, langue 1, dans les structures d'éducation en langue des signes, Attitudes et stratégies pédagogiques de l'enseignant sourd*, thèse de doctorat de linguistique dirigée par Christian Cuxac, Université Paris VIII, 2010.
- MOTTEZ Bernard, *L'Évolution des systèmes de rémunération : essai sur les pratiques et les idéologies patronales*, thèse de doctorat dirigée par Georges Friedmann, Université Paris-Sorbonne, 1963.
- POINTURIER-POURNIN Sophie, *L'interprétation en Langue des Signes Française : contraintes, tactiques, efforts*; thèse pour le doctorat de traductologie dirigée par Daniel Gile, Université Paris III - Sorbonne nouvelle, 2014.

DOCUMENTS DE TRAVAIL ET RAPPORTS PUBLICS

- BLOCH-LAINE François, *Étude du problème général des personnes handicapées*, Rapport présenté au Premier Ministre, Paris, La Documentation Française, 1968.

- BOUILLON Jean-Pierre (dir.), *La surdité chez l'enfant en France*, Vanves : CTNERHI, Les Publications du CTNERHI n 177, 1990.
- CUXAC Christian, *Projet de formation pédagogique des « intervenants scolaires » sourds*, Rapport en vue d'une présentation ministérielle pour l'association Deux langues pour une éducation, 14 p., 1984, p. 4, (non publié).
- FRANCE. DELEGATION GENERALE A LA LANGUE FRANÇAISE ET AUX LANGUES DE FRANCE, *Les Langues de France, référence 2010*, Ministère de la Culture, 2010, 8 p., [En ligne] <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Langues-de-France> (Consulté le 29 septembre 2017).
- FRANCE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DÉLÉGATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE, *Scolariser les élèves sourds ou malentendants*, Paris : CNDP, 2000. <http://eduscol.education.fr/cid48512/guides-pour-les-enseignants.html>
- GILLOT Dominique, « Le droit des sourds, 115 propositions », rapport à Monsieur le premier ministre, *La documentation française*, 30 juin 1998, 97 p.
- HAEUSLER Laurence, de LAVAL Thibaud et MILLOT Charlotte, * tude quantitative sur le handicap auditif à partir de l'enquête « Handicap-Santé »*, Paris : Ministère des Solidarités et de la santé, DREES, Document de travail, Série études et recherches, né 131, août 2014. [En ligne] http://drees.solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/dt131-etudes_et_recherches.pdf (consulté le 29 septembre 2017).
- HOUDIN Auguste, *Rapport   Monsieur le Président du Conseil, Ministre de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts, sur le Congrès international des maîtres de sourds-muets à Milan en 1880*, Paris : Imprimerie Nationale, 1881, p. 27
- INSTITUT NATIONAL DES JEUNES SOURDS, *Projet d'établissement 2011-2015*, Paris : INJS, p. 26.
- JEGGLI Francis, *Qu'est-ce qu'un bon interprète en langue des signes?*, Livret élaboré à partir d'un Mémoire de Maîtrise, Université Paris VIII, 1999, [En ligne] [interpretation.lsf.free.fr/JEGGLI Francis Extrait Maitrise Bon Interprete.pdf](http://interpretation.lsf.free.fr/JEGGLI_Francis_Extrait_Maitrise_Bon_Interprete.pdf) (consulté le 29 septembre 2017)

KERBOURC'H Sylvain, *Du Mouvement Sourd à la parole publique des sourds*, Colloque EHESS *Les sourds dans la cité*, EHESS Paris, 15-16 novembre 2006. [En ligne] <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00351622/document> (consulté le 29 septembre 2017).

LELIEVRE Françoise, SANDER Marie-Sylvie et TALLEC Anne, *Handicap auditif en France. Apports de l'enquête HID 1998-1999*, Paris : Ministère des Solidarités et de la santé, DREES, Document de travail, Série Études et recherches, n° 71, 2007. [En ligne] <http://drees.solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/serieetud71.pdf> (consulté le 29 septembre 2017).

NAVES Pierre, PETREAUULT Gilles et BRISSET Laurent, *Les conditions de mise en œuvre des projets linguistiques des jeunes sourds et la qualité de leur parcours*, Rapport au Ministère des Affaires Sociales et de la Santé et au Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, mars 2016.

STOKOE William, *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf*, Buffalo (NY): Dept. of Anthropology and Linguistics, University of Buffalo, Studies in linguistics, Occasional papers n°8, 1960.

DOCUMENTS LÉGISLATIFS

Arrêté du 3 septembre 1884, instituant des certificats d'aptitude pour les personnes qui se destinent ou sont employées à l'enseignement des sourds-muets. (Bulletin Officiel du Ministre de l'Intérieur)

Arrêté du 15 décembre 1976, relatif à la création du Certificat d'aptitude aux fonctions de professeur d'enseignement technique aux déficients auditifs (CAFPEFDA). (JORF du 16 Février 1977). Modifié par l'arrêté du 17 mars 1988.

Arrêté du 15 décembre 1976, relatif au certificat d'aptitude à l'enseignement général des aveugles et des déficients visuels. (JORF du 16 février 1977). Modifié par l'arrêté du 23 juillet 2012.

Arrêté du 30 avril 1991, fixant les sections et les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré. (JORF n°106 du 5 mai 1991 page 6021)

Arrêté du 7 janvier 1994, fixant l'organisation et les programmes du concours de recrutement des professeurs d'enseignement général des INJS. (JORF n°14 du 18 janvier 1994 page 902)

Arrêté du 17 novembre 1999, relatif à la licence professionnelle. (JORF n°272 du 24 novembre 1999 page 17401, texte n° 8)

Arrêté du 3 juin 2009, relatif au programme de l'enseignement de la langue des signes française au lycée d'enseignement général et technologique et au lycée professionnel. (BO n°29 du 16 juillet 2009)

Arrêté du 9 juin 2009, modifiant les dispositions de l'arrêté du 30 avril 1991 fixant les sections et les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré. (JORF n°0147 du 27 juin 2009 page 10779, texte n° 57)

Arrêté daté du 30 novembre 2009, modifiant l'arrêté du 23 décembre 2003 relatif aux conditions d'attribution aux personnels enseignants des premiers et seconds degrés relevant du ministre chargé de l'éducation d'une certification complémentaire dans certains secteurs disciplinaires, modifié par l'arrêté du 9 mars 2004 et l'arrêté du 27 septembre 2005. (JORF n°0285 du 9 décembre 2009, texte n°41)

Arrêté du 23 avril 2012, relatif à l'organisation du dépistage de la surdité permanente néonatale. (JORF n°0105 du 4 mai 2012 page 7915, texte n° 48)

Circulaire n°2008-109 du 21 août 2008, relative aux conditions de mise en œuvre du programme de Langue des signes française à l'école primaire. (BO n°33 du 4 septembre 2008)

Circulaire n° DGS 78/PME 2 du 24 janvier 1977, relative au dépistage et à l'éducation précoces de l'enfant déficient auditif de la naissance à six ans. (B.O n° 77/8, texte n° 12281)

Circulaire n°77-351 du 29 septembre 1977, relative à l'examen du certificat d'aptitude aux fonctions d'éducateur technique spécialisé. Abrogée par la circulaire n° 2009-185 du 7 décembre 2009 (BO n° 48 du 24 décembre 2009)

Circulaire n°82-2 et n°82-048 du 29 janvier 1982, relative à la mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés. (BO n°5 du 4 février 1982). Abrogée par la circulaire de simplification administrative n°2009-185 du 7 décembre 2009.

Circulaire n°83-082 du 29 janvier 1983, sur la mise en place d'actions de soutien et de soins spécialisés en vue de l'intégration dans les établissements scolaires ordinaires des enfants et

adolescents handicapés, ou en difficulté en raison d'une maladie, de troubles de la personnalité ou de troubles graves du comportement. (BO n° 8 du 24 février 1983). Abrogée par la circulaire n°2006-113 du 26 juillet 2006.

Circulaire n°87-273 et 87-08 du 7 septembre 1987, relative à l'organisation pédagogique des établissements publics, nationaux, locaux et des établissements privés accueillant des enfants et adolescents atteints de déficience auditive sévère ou profonde. (BO n° 32 du 17 septembre 1987)

Circulaire n°91-304 du 18 novembre 1991, sur la scolarisation des enfants handicapés à l'école primaire Classes d'intégration scolaire (CLIS). (BO n° 3 du 16 janvier 1992). Abrogée et remplacée par la [circulaire n°2002-113 du 30 avril 2002](#).

Circulaire n°95-124 du 17 mai 1995, sur l'intégration scolaire des préadolescents et adolescents présentant des handicaps au collège et au lycée. (BO n° 21 du 25 mai 1995). Abrogée et remplacée par la circulaire n°2001-035 du 21 février 2001. Abrogée et remplacée par la circulaire n°2001-035 du 21 février 2001.

Circulaire n°99-188 du 19 novembre de 1999, sur la mise en place des groupes départementaux de coordination Handiscol'. (BO n°42 du 25 novembre 1999)

Circulaire n°2000-013 du janvier 2000, sur l'organisation de la scolarité des jeunes sourds et déficients auditifs sévères dans le second degré. (BO n°4 du 27 janvier 2000)

Circulaire n°2001-035 du 21 février 2001, sur la scolarisation des élèves handicapés dans les établissements du second degré et développement des unités pédagogiques d'intégration (UPI), et plus particulièrement 1 – Orientations générales. (BO n° 9 du 1^{er} mars 2001). Abrogée et remplacée par la [circulaire n°2010-088 du 18 juin 2010](#).

Circulaire n°2003-093 du 11 juin 2003, sur la scolarisation des enfants et adolescents présentant un handicap ou un trouble de santé invalidant. (BO n°25 du 19 juin 2003)

Circulaire n°2010-068 du 28 mai 2010, sur l'organisation des « Pôles pour l'accompagnement à la scolarisation des jeunes sourds ». (BO n° 25 du 24 juin 2010)

Circulaire n°2010-088 du 18 juin 2010, sur les modalités d'organisation et de fonctionnement des dispositifs collectifs de scolarisation des élèves handicapés dans le second degré. (BO n°28 du 15 juillet 2010). La présente circulaire abroge et remplace la circulaire n° 2001-035 du 21 février 2001.

Circulaire n°2017-011 du 3 février 2017, sur la mise en œuvre du parcours de formation du jeune sourd. (BO n°8 du 23 février 2017)

Décret du 14 août 1909, relatif aux conditions d'obtention du certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés (JORF du 25 août 1909, page 8955).

Décret n°56-284 du 9 mars 1956, complétant le décret n° 46-1834 du 20 août 1946 modifié, fixant les conditions d'autorisation des établissements privés de cure et de prévention pour les soins aux assurés sociaux (JORF du 25 mars 1956 page 2831)

Décret n°61-484 du 12 mai 1961 modifié, portant statut particulier du personnel administratif des établissements nationaux de bienfaisance, des hôpitaux psychiatriques autonomes et des thermes nationaux d'Aix-les-Bains. (JORF du 16 mai 1961 page 4435)

Décret n°65-292 du 12 avril 1965, fixant le statut particulier des maîtres répétiteurs des instituts nationaux de jeunes sourds, des aspirants professeurs de l'institut national des jeunes aveugles et des professeurs de ces mêmes établissements. (JORF du 17 avril 1965 page 3054)

Décret n°69-625 du 14 juin 1969, relatif au statut particulier du personnel enseignant des instituts nationaux de jeunes sourds. (JORF du 18 juin 1969 page 6096)

Décret n°74-355 du 26 avril 1974, relatifs aux instituts nationaux de jeunes sourds et de jeunes aveugles. (JORF du 3 mai 1974 page 4726) modifié par [décret n°2012-1247 du 7 novembre 2012](#)

Décret n°74-465 du 15 mai 1974, modifiant l'annexe xxiv quater du décret 56284 du 9 février 1956 modifié fixant les conditions techniques d'agrément des établissements privés de cure et de prévention pour les soins aux assurés sociaux. (JORF du 18 mai 1974 page 5387)

Décret n°75-1166 du 15 décembre 1975, commissions départementales d'éducation spéciale. (JORF du 19 décembre 1975 page 13027). Modifié par [décret n°99-449 du 2 juin 1999 - art. 27 JORF 4 juin 1999](#) et abrogé par [décret n°2004-1136 du 21 octobre 2004 - art. 4 \(V\) JORF 26 octobre 2004](#).

Décret n°83-766 du 24 août 1983, fixant la liste des actes professionnels accomplis par les orthophonistes. (JORF du 27 août 1983 page 2671). Abrogé par [décret n°2002-721 du 2 mai 2002 - art. 5 \(Ab\) JORF 4 mai 2002](#).

Décret n°86-1151 du 27 octobre 1986, instituant un diplôme d'état intitulé « certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement des jeunes sourds » (CAPEJS). (JORF du 29 octobre 1986 page 13008)

Décret n°88-423 du 22 avril 1988 remplaçant l'annexe XXIV quater au [décret du 9 mars 1956 modifié](#), fixant les conditions techniques d'agrément des établissements privés de cure et de prévention pour les soins aux assurés sociaux. (JO du 24 avril 1988)

Décret n°92-1132 du 8 octobre 1992, relatif à l'éducation des jeunes sourds et fixant les conditions d'application de l'article 33 de la loi n°91-73 du 18 janvier 1991. (JORF n°239 du 14 octobre 1992 page 14286). Abrogé par [décret n°2006-583 du 23 mai 2006 - art. 7 \(V\) JORF 24 mai 2006](#).

Décret n°2004-13 du 5 janvier 2004, créant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap et le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap. (JORF n°5 du 7 janvier 2004 page 477 texte n° 9). Abrogé par [décret n°2017-169 du 10 février 2017 - art. 10](#) JORF 13 février 2017.

Décret n°2005-1752 du 30 décembre 2005, relatif au parcours de formation des élèves présentant un handicap. (JORF n°304 du 31 décembre 2005 page 20810 texte n° 86). Abrogé par [décret 2006-583 2006-05-23 art. 7 89° JORF 24 mai 2006](#).

Loi du 28 mars 1882, portant sur l'organisation de l'enseignement primaire. (Bull. 29 mars 1882). Abrogée par [Ordonnance n°2000-549 du 15 juin 2000 - art. 7 \(V\)](#) JORF 22 juin 2000.

Loi du 1er juillet 1901, relative au contrat d'association. (JORF du 2 juillet 1901 page 4025). Modifiée par la loi n° 2017-86 du 27 janvier 2017 JORF 28 janvier 2017.

Loi du 7 juillet 1904, relative à la suppression de l'enseignement congréganiste.

Loi n°64-699 du 10 juillet 1964, relative aux professions d'orthophoniste et d'aide-orthoptiste. (JORF n°0161 du 11 juillet 1964 page 6174)

Loi n° 75-534 du 30 juin 1975, d'orientation en faveur des handicapés. (JORF du 1 juillet 1975 page 6596). Modifiée le 12 février 2005.

Loi n°75-620 du 11 juillet 1975, relative à l'éducation (Loi Haby). (JORF du 12 juillet 1975 page 7180). Abrogée par [Ordonnance n° 2000-549 du 15 juin 2000 - art. 7 \(V\)](#) JORF 22 juin 2000.

Loi n°88-1138 du 20 décembre 1988, relative à la protection des personnes qui se prêtent à des recherches biomédicales (loi Huriot).

Loi n°91-73 du 18 janvier 1991, portant dispositions relatives à la santé publique et aux assurances sociales. (JORF n°18 du 20 janvier 1991 page 1048). Modifiée le 12 février 2005.

Loi n°2002-2 du 2 janvier 2002, rénovant l'action sociale et médico-sociale. (JORF du 3 janvier 2002 page 124, texte n° 2). Modifiée le 30 décembre 2015.

Loi n°2005-102 du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (JORF n°36 du 12 février 2005 page 2353 texte n° 1). Modifiée le 9 octobre 2016.

Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013, d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. (JORF n°0157 du 9 juillet 2013 page 11379 texte n° 1). Modifiée le 1^{er} janvier 2017.

SITES WEB

Action connaissance formation pour la surdité : www.acfos.org

Annuaire des interprètes en langue des signes : www.annuaire-interpretes-lsf.com

Association française des interprètes et traducteurs en langue des signes : www.afils.fr

Association nationale de parents d'enfants déficients auditifs: <https://anpeda.fr>

Association nationale des parents d'enfants sourds : <http://www.anpes.org/>

Association nationale pour la promotion et le développement de la Langue française Parlée Complétée : www.alpc.asso.fr.

Association pour l'insertion sociale et professionnelle des personnes handicapées : www.ladapt.net

Association Visuel-Langue des Signes Française : www.visuel-lsf.org

France. Ministère de l'Éducation Nationale : <https://education.gouv.fr>

France. Ministère de l'Éducation Nationale, «CECRL : le Cadre européen commun de référence pour les langues », éducol : <http://eduscol.education.fr/D0067/cecrl.htm>

France. Présidence de la République : <http://www.elysee.fr>

France. Secrétariat d'état chargé des personnes handicapées : www.handicap.gouv.fr

Institut national des jeunes sourds : www.injs-paris.fr, rubrique [Collège bilingue \(Français–LSF\) à l'INJS](#)

Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis : <http://www.fp.univ-paris8.fr/enseignement-lsf-milieu-scolaire>

LISTE DES REVUES SPECIALISEES

Source : BNF, catalogue collectif de France (CCfr)

L'Acclameur : magazine d'actualité sur la vie des sourds et des signants / [dir. Monique Dufresne], Ramonville-Saint-Agne : Éd. Pierre Desloges, Trimestriel, 2013-..., ISSN : 2268-5197

Les Carnets de la Persagotière, publication du Centre de formation continue de l'Institut public de la Persagotière, irreg. Nantes : Institut public La Persagotière, 2007-..., ISSN : 2492-3842.

Communiquer, Association nationale des parents d'enfants déficients auditifs, Bimestriel, 1971-[1997?], ISSN : 0750-0394.

Connaissances surdités : la revue de l'ACFOS, Action connaissance formation pour la surdité (ACFOS), Paris : ACFOS, Trimestriel, 2002-..., ISSN : 1635-3439.

Coup d'Œil [bulletin sur l'actualité de la langue des signes et la communication], / [dir. Bernard Mottez], Paris : Centre d'Etudes des Mouvements Sociaux, 1977-1986, ISSN : 3181-6438.

Handicap. Revue de sciences humaines et sociales, trimestriel, Centre Technique National d'Etudes et de Recherches sur les Handicaps et les Inadaptations (CTNERHI), Paris : CTNERHI, 1999-2005, ISSN : 1295-2362. (fait suite aux Cahiers du CTNERHI, ISSN 0984-3779)

Le Journal de l'Institut Saint-Jacques, Institut national de jeunes sourds, Paris : INJS, semestriel, 1992-2016, ISSN : 1259-3273.

La Nouvelle revue de l' AIS : adaptation, intégration scolaires et éducation spécialisée, Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée, (Suresnes), trimestriel, 1998-2006, ISSN : 1289-0065.

Revue générale de l'enseignement des déficients auditifs, Association française des enseignants spécialisés dans la rééducation des déficients du langage et de l'audition (AFERLA), 1967-1989., ISSN : 0035-3124.

Rééducation orthophonique, Association des rééducateurs de la parole et du langage oral et écrit, Ortho Édition, bimestriel, 1963-..., ISSN : 0034-222X.

LISTE DES SIGLES UTILISES

2LPE CO Deux Langues Pour une Education Centre Ouest

2LPE Deux Langues Pour une Education

2LPE PB Deux Langues Pour une Education Politique Bilingue

ACFOS Action Connaissance Formation pour la Surdité

ADAPT ou **LADAPT** Association pour l'insertion sociale et professionnelle des personnes handicapées

AFERLA Association Française des Enseignants spécialisés dans la R education des Déficients du Langage et de l'Audition

AFILS Association Française des Interprètes en Langue des Signes

AIIC Association Internationale des Interprètes de Conférence

ALPC Association nationale pour la promotion et le développement de la Langue française Parlée Complétée

ALSF Académie de la Langue des Signes Française

ANFIDA Association Nationale Française des Interprètes pour Déficients Auditifs

ANILS Association Nationale des Interprètes en langue des signes

ANPEDA Association Nationale des Parents d'Enfants Déficients Auditifs

ANPES Association Nationale des Parents d'Enfants Sourds

ANPILS Association Nationale pour l'interprétation en langue des signes

APAJH Association Pour Adultes et Jeunes Handicapés (Association d'aide et de placement pour adolescents handicapés)

APPT Association Nationale des Personnes de Petite Taille

APSA Association pour la Promotion des Personnes Sourdes

ASL American Sign Language

AVS Auxiliaire de Vie Scolaire

BEP ou **BP** Brevet d'Etude Professionnel

CA Comité d'Administration

CAAPSAIS Certificat d'Aptitude aux Actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaire

CAEA Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des enfants Arriérés

CAEI Certificat d'Aptitude pour l'Enfance Inadaptée ou Certificat d'Aptitude à l'Education des enfants et adolescents déficients ou Inadapté

CAEI-HA Certificat d'Aptitude à l'Education des enfants et adolescents déficients ou Inadapté Handicapés Auditifs

CAEJDA Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des Jeunes Déficients Auditifs

CAESMA Certificat d'Aptitude à l'enseignement des sourds-muets d'Asnières

CAFETDA Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Professeur d'Enseignement Technique aux Déficients Auditifs

CAPA-SH Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap

CAPEJS Certificat d'Aptitude pour l'Enseignement des Jeunes Sourds

CAPES Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré

CAPINJS Certificat d'Aptitude Professionnelle des Institut National des Jeunes Sourds

CCA-SH ou 2CA-SH Certificat Complémentaire pour les enseignements Adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap

CDAPH Commissions des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées

CDES Commissions Départementales de l'Éducation Spéciale

CECRL Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

[CEESHA](#) Centre d'Education Spécialisé pour Enfants Sourds avec Handicaps Associés

CEMS Centre d'Etudes des Mouvements Sociaux

CEOP Centre Expérimental Orthophonique et Pédagogique

CLIS Classes d'intégration Spécialisées ou Classes d'Inclusion Scolaire

CNEFEI Centre National d'Etude et de Formation pour l'Enfance Inadaptée (actuellement INS-HEA)

CNSF Confédération nationale des sourds de France

CORDES Comité d'Organisation des Recherches appliquées sur le Développement Economique et Social

CRA Centre de Rééducation Auditive

CTNERHI Centre Technique National d'Etude et de Recherche sur le Handicap et l'Inadaptation

DEA Diplôme d'Etudes Approfondies

DEPERDA Diplôme d'État de Professeur chargé de l'Éducation et de la Rééducation des Déficients Auditifs

DEUG Diplôme d'Enseignement Universitaire Général

DGLFLF Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France

DPCU - IDA Diplôme de Premier Cycle Universitaire d'Interprètes pour Déficients Auditifs

DPCU Diplôme de Premier Cycle Universitaire

EFSLI European Forum of Sign Language Interpreting

EHESS Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales

ESIT Ecole Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs

ESPE Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education

FISAF Fédération des Institutions de Sourds et Aveugles de France ou Fédération Nationale des Instituts de jeunes Sourds et jeunes Aveugles de France

FMS Fédération Mondiale des Sourds

FNSF Fédération Nationale des Sourds de France

GESTES Groupe d'Études et Recherche sur la Surdité

IJS Institut de Jeunes Sourds

ILS Interprète en Langue des Signes

INJS Institut National des Jeunes Sourds

INS-HEA Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés (ex CNEFEI)

IRESCO Institut de REcherche sur les Sociétés CONtemporaines

IRIS Institut de Recherches sur les Implications de la Langue des Signes

IUFM Instituts Universitaires de Formation des Maîtres.

IVT International Visual Theatre

LPC Langage Parlé Complété ou Langue française Parlée Complétée

LS Langue des Signes

LSF Langue des Signes Française

MDPH Maison Départementale des Personnes Handicapées

MEEF Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

ONISEP Office National d'Informations Sur les Enseignements et les Professions

PASS Pôles pour l'Accompagnement à la Scolarisation des jeunes Sourds

PEJS Pôle d'Enseignement pour les Jeunes Sourds

PEP Pupilles de l'Enseignement Publique

PHS Programme Handicaps et Sociétés

SAAAIS Service d'Aide à l'Acquisition de l'Autonomie et à l'Intégration Scolaire

SAFEP Service d'Accompagnement Familial et d'Éducation Précoce

SEB Service d'Education Bilingue

SEES Section d'Education et d'Enseignement Spécialisés.

SEHA Section d'Education pour les enfants avec Handicap Associé

SERAC Sourds Entendants Recherche Action Communication

SES Section d'Enseignement Spécialisé

SESSAD Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile

SPFP Section de Première Formation Professionnelle.

SSAD Service de Soins et d'Aide à Domicile

SSEFIS Service de Soutien à l'Éducation Familiale et à l'Intégration Scolaire

SSEFS Service de Soutien à l'Education Familiale et à la Scolarisation.

SSESD Services de Soins et d'Éducation Spécialisés à Domicile

UE Unité d'Enseignement

ULIS-école, ULIS-collège ou **ULIS-lycée** Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire

UNISDA Union Nationale pour l'Insertion Sociale du Déficient Auditif

UPI Unités Pédagogiques d'Intégration

WASLI World Association of Sign Language Interpreters

ANNEXES

ANNEXE 1 : Tableau des professions et des diplômes

Métiers du soin et de la rééducation				Métiers de l'éducation				Métiers de l'accompagnement et de la communication		
Médecin ORL	Orthophoniste	Psychomotricien	Psychologue	Enseignant spécialisé (1)	Professeur d'atelier	Enseignant sourd(*)	Éducateur spécialisé	Interprète de LSF	Codeur en LPC	Interface
			Diplôme en 1920 (2)	<u>Min. de l'Intérieur</u> : 1 ^{er} certificat des écoles privées en 1884. <u>Min. Santé</u> : création du CAEJS en 1946. <u>Int. Dép^{tal} Baguer</u> : CAESMA en 1948.						
Création d'une chaire en 1913 (3)	Diplôme en 1964			<u>Min. Éd. Nat</u> : Création du CAEI en 1963, avec une option « déficient auditif »			Diplôme d'État en 1967			
		Diplôme d'État en 1974 (4)			Création du CAFPETDA en 1976			Premier examen professionnel en 1982		
						Accès à la Licence Pro en 2004		Maîtrise en 1993	Licence Pro en 2005 (5)	
						Accès au CAPES en 2010 : <u>Professeur LSF</u>				Licence en 2015 (6)

(*) Avant que les sourds aient accès à des certificats ou des diplômes d'enseignement, on trouve trace de leur présence sous les appellations "adulte sourd", "professionnel sourd" ou "intervenant sourd". Ils avaient, entre autres des missions pédagogiques, et leur statut dépendait du poste budgétaire sur lequel l'établissement pouvait les employer.

- (1) Nous faisons apparaître ici les premiers certificats du Ministère de la Santé et celui de l'Éducation Nationale. Faire apparaître trois premiers certificats en dehors de l'Éducation Nationale s'explique par le fait que les grandes institutions avaient leur propre politique de formations des maîtres.
- (2) L'institut de Psychologie de l'Université de Paris est le premier centre de formation universitaire pour les psychologues (actuellement Paris-Descartes). Le titre de psychologue est protégé par une loi depuis 1985. Après avoir enseigné au moins 3 ans et avoir passé une licence de psychologie, un professeur du premier degré peut être psychologue scolaire, il fait passer un diplôme particulier DEPS depuis le décret n°89-684 au terme d'une formation spécifique assurée par l'Éducation nationale.
- (3) A l'université de Bordeaux, la création d'une chaire ORL à Paris se fera en 1919.
- (4) Le diplôme d'État institué par le décret n°74-112 du 15 février du 1974, décision commune au Ministère de la Santé et à celui de l'Éducation Nationale, exige le niveau Baccalauréat puis 3 ans de formation, même après la modification intervenue en avril 1988. (Voir le Répertoire Nationale des Certifications Professionnelles)
- (5) Licence assurée par l'Université de Paris 6.
- (6) http://www.fisaf.asso.fr/index.php?option=com_content&view=article&id=113&Itemid=211

ANNEXE 2 : Tableaux des personnes interrogées

Entretiens biographiques

Afin de respecter la confidentialité des personnes interrogées, nous donnons pour certaines d'entre elles peu d'informations sur les institutions où elles exercent et nous limitons les précisions concernant leur profession. Sur les 33 personnes rencontrées selon ce type d'entretien, nous avons conservé leur identité pour 4 d'entre elles, car ce sont des personnalités publiques. Nous utilisons des pseudonymes pour les 29 personnes restantes. Certaines des personnes interviewées ont occupé plusieurs professions durant leur carrière et l'entretien a porté sur toutes leurs expériences ; nous avons souligné en gras la profession sur laquelle leur témoignage était le plus prolixe.

Entretiens biographiques					
Pseudonyme s/ Nom, Prénoms	Sourd/Entendant	Profession (s), fonction (s) occupée (s)...	Age	Date de l'entretien	Lieu de l'entretien
Juan	Sourd	menuisier et interprète , puis chargé de communication à France Télécom, retraité.	77 ans	février 2006	INJS de Paris
Nathalie	Sourde	chargée de l'accueil pour les personnes sourdes dans un centre culturel parisien	44 ans	avril 2006	sur son lieu de travail
Charlotte	Entendante	orthophoniste puis interprète	40-45 ans	mai 2006	sur son lieu de travail
Julie	Entendante	sage-femme à l'hôpital	50-55 ans	novembre 2006	dans un restaurant à proximité de son lieu de travail
Marie	Entendante	éducatrice spécialisée dans un établissement spécialisé	25-30 ans	novembre 2006	sur son lieu de travail
Mirabelle	Entendante	enseignante spécialisée à l'INJS	25-35 ans	février 2007	dans un café à côté de son lieu de travail
Patrice	Entendant	enseignant technique à l'INJS	50 ans	février 2007	sur son lieu de travail
Mirelle	Entendante	orthophoniste dans un établissement spécialisé	25 ans	mars 2007	dans un café, à proximité de son lieu de travail
Katherine	Entendante	enseignante spécialisée à l'INJS	55-60 ans	mars 2007	sur son lieu de travail
François	Entendant	enseignant technique à l'INJS	38 ans	mars 2007	sur son lieu de travail
Claude	Entendant	enseignant technique à l'INJS	35-40 ans	mars 2007	sur son lieu de travail

Thèse Ornella MATO – Annexes

Geffroy Véronique	Entendante	institutrice puis interprète puis formatrice et docteure	45-50 ans	mars 2007 juillet 2017	à mon domicile BNF
Maja	Entendante	enseignante spécialisée à INJS puis dans un autre établissement spécialisé	69 ans	avril 2007	dans un café à proximité de son domicile
Prune	Entendante	éducatrice spécialisée puis psychologue dans un établissement spécialisé	45-50 ans	mai 2007	sur son lieu de travail
Annie	Entendante	assistante sociale dans un établissement spécialisé	50-60 ans	mai 2007	sur son lieu de travail
Gaëlle	Entendante	éducatrice spécialisée à l'INJS	50-60 ans	mars 2008	sur son lieu de travail
Sonia	Entendante	orthophoniste dans un établissement bilingue	40 ans	novembre 2008	sur son lieu de travail
Karacostas Alexis	Entendant	Psychiatre	50-55 ans	septembre 2012	à son domicile
Albane	Entendante	psychologue puis universitaire	50-55 ans	novembre 2012	à son domicile
George	Sourd	éducateur spécialisé et faisant fonction d'enseignant de LSF dans un établissement spécialisé	58 ans	décembre 2012	chez une amie en commun
Daniel	Entendant	enseignant à INJS puis autre profession	50-60 ans	février 2014	dans un café
Charles	Sourd	responsable associatif, retraité	60-65 ans	décembre 2014	dans un café
Alphonse	Sourd	responsable associatif, retraité	70-75 ans	décembre 2014	dans un café
Vanille	Entendante	Universitaire	50 ans	janvier 2015	à son domicile
Mottez Dora	Entendante	retraîtée, militante, épouse de Bernard Mottez	90-95 ans	mai 2015	par téléphone
Benvenuto Andrea	Entendante	maître de conférences à l'EHESS	35-40 ans	mai 2015	EHESS
Mathilde	Entendante	éducatrice spécialisée puis autre profession à INJS	55-60 ans	juin 2015	sur son lieu de travail
Gary	Entendant	ingénieur et gestionnaire d'association, retraité	84 ans	février 2016	à son domicile
Jackie	Entendante	chargée d'accueil en association, retraité	80 ans	février 2016	à son domicile
Blanche	Entendante	interprète salariée	50-55 ans	septembre 2016	site Pouchet
Magalie	Entendante	interprète puis universitaire	35-40 ans	octobre 2016	sur son lieu de travail
Barbara	Entendante	Universitaire	50-55 ans	janvier 2017	site Pouchet
Portrait	Entendant(e)	employé(e) à l'INJS	40-45 ans	mars 2017	sur son lieu de travail

Entretiens informels (non enregistrés)

Les entretiens semi directifs au nombre de 5 n'ont pas été enregistrés car les personnes interrogées ne l'ont pas souhaité. Néanmoins, nous avons pris des notes durant l'entretien et après celui-ci. Comme pour les entretiens biographiques afin de respecter la confidentialité des personnes interrogées, nous donnons ici peu d'informations sur les institutions où elles exercent et nous limitons parfois les précisions concernant leur profession.

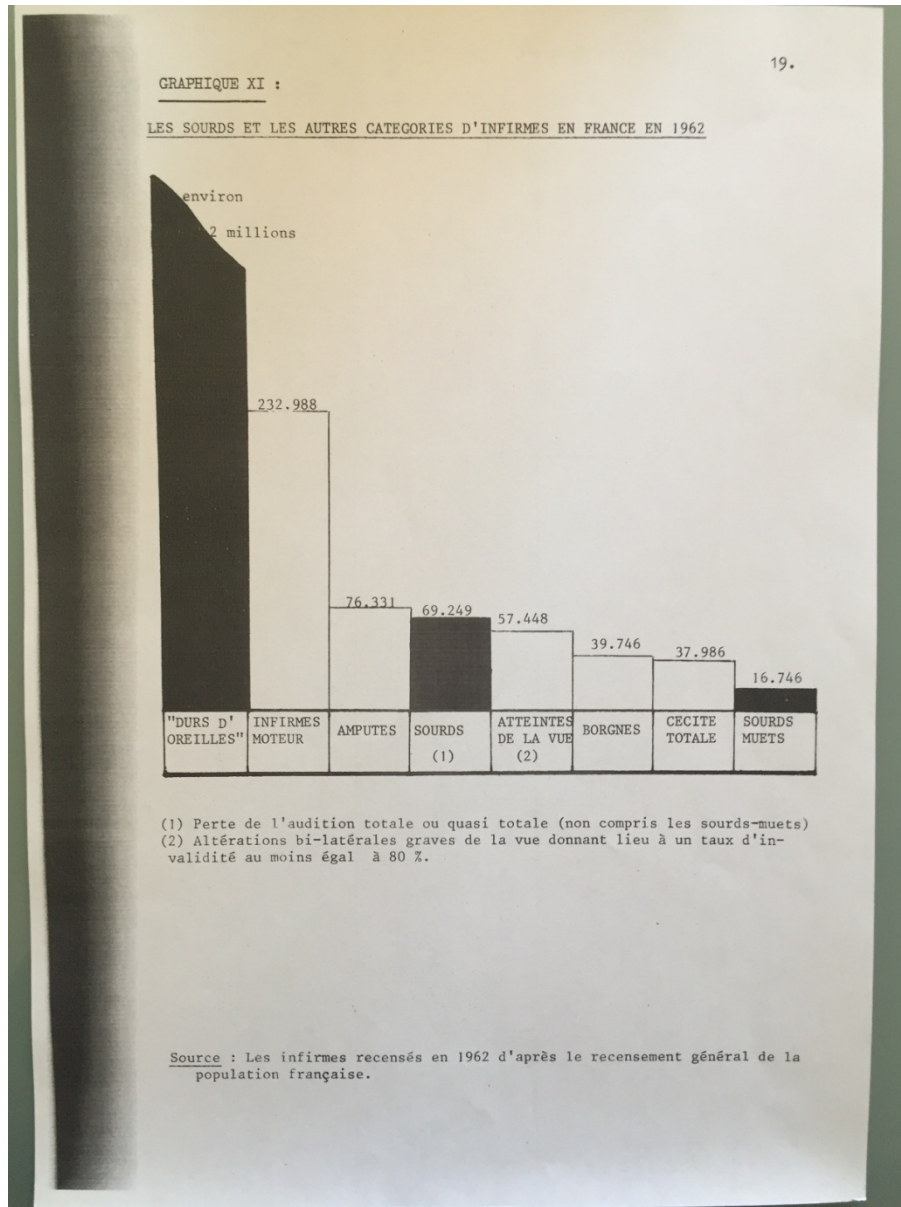
Entretiens informels (non enregistrés)				
Pseudonymes	Sourd/Entendant	Profession, fonction	Date de l'entretien	Lieu de l'entretien
Cécile	Entendante	responsable de service pour l'accueil des personnes sourdes dans un centre culturel parisien	avril 2006	sur son lieu de travail
Margarita	Entendante	employée à l'INJS	mai 2006	sur son lieu de travail
Mina	Entendante	directrice d'établissement spécialisé	mai 2007	sur son lieu de travail
Martin	Entendant	ORL en libéral	juin 2015	sur son lieu de travail
David	Entendant	psychiatre dans un établissement spécialisé	mars 2007	sur son lieu de travail

Entretiens institutionnels

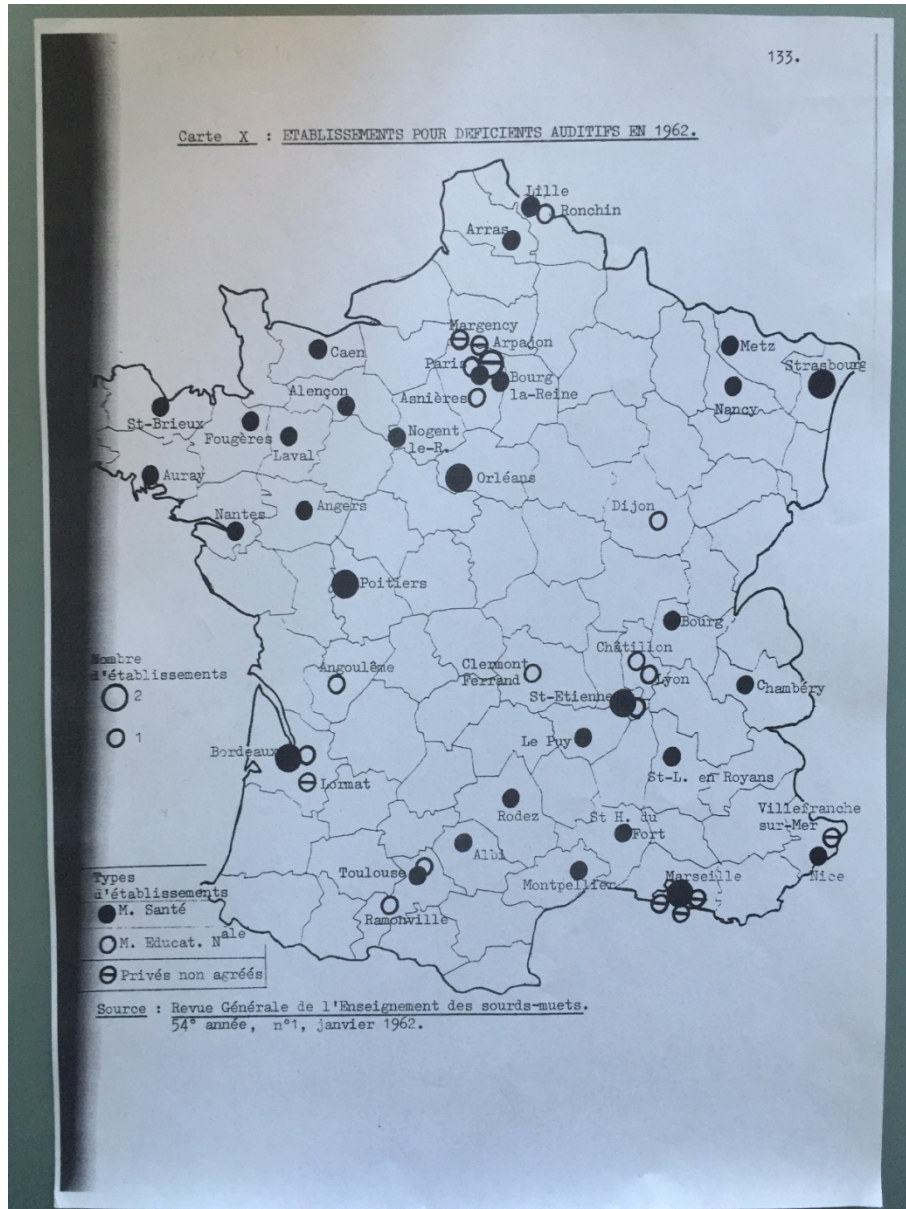
Nous avons mené 7 entretiens avec des chercheurs dont 6 ont été collaborateurs de Bernard Mottez. Ils nous ont aidé à comprendre l'organisation au CEMS et dans d'autres lieux d'activité dans les années 1970-1980, période durant laquelle Bernard Mottez marque son passage de la sociologie du travail à celle de la surdité. Hervé Benoit a été interrogé plus particulièrement sur les textes législatifs récents en lien avec la surdité.

Entretiens institutionnels			
Nom, prénoms	Profession	Date de l'entretien	Lieu de l'entretien
Gruson Pascale	chargée de recherche CNRS-EHESS	mai 2015	EHESS
Harry Markowicz	socio-linguiste	mai 2015	par téléphone
Touraine Alain	directeur d'études CNRS-EHESS	juin 2015	EHESS
Durand Claude	directeur de recherche CNRS	juin 2015	à son domicile
Vidal Daniel	directeur de recherche CNRS-EHESS	juin 2015	par téléphone
Pécaut Myriam	chargée de recherche CNRS-EHESS	juin 2015	à son domicile
Benoit Hervé	maître de conférences INS – HEA	juillet 2017	INS-HEA

ANNEXE 3 : Les sourds et les autres catégories d'infirmes en France en 1962



ANNEXE 4 : Établissements pour déficients auditifs en 1962



ANNEXE 5 : Composition du conseil d'administration de l'ANPEDA

Pour nos enfants : UN AVENIR PLUS EQUITABLE.

Ici et là, en France, des parents d'enfants sourds se sont organisés, certains même depuis longtemps. Avec des moyens souvent limités, leurs efforts ont abouti à des réalisations encourageantes.

Mais, jusqu'à ces derniers mois, il n'existait aucune association nationale ayant vocation de prendre en charge l'ensemble du problème des enfants déficients auditifs et de leurs familles.

Avant d'aller plus loin, il me semble important de souligner un principe sur lequel notre conseil d'administration est tombé d'accord dès le premier jour :

LE PROBLEME DES ENFANTS DEFICIENTS AUDITIFS NE PEUT ETRE
ETUDIE ET RESOLU QUE DANS SON ENSEMBLE.

Il est, en effet, impossible d'établir des règles fixes de classification basées sur le degré de perte auditive. C'est pourquoi il est vain de chercher sur un audiogramme la réponse à cette question :

- dans quelle classe, dans quel établissement, faut-il mettre cet enfant ?

La réponse est dans un examen global, et de l'enfant, sur le double plan de ses restes auditifs et de ses possibilités intellectuelles, et de la famille, dont le rôle, en particulier durant la petite enfance, est capital.

Mais ce n'est pas, dans une courte introduction, le lieu de développer un problème : qu'un livre ne suffirait pas à cerner totalement. Nous nous trouvons, devant chaque enfant atteint de perte auditive, devant un cas particulier. Le faire prendre en charge par une société dont les structures deviennent chaque jour plus "collectives" est chose délicate et difficile.

Pour ceux qui croiraient qu'en France, pour les enfants déficients auditifs, " il ne manque pas grand-chose", je voudrais exposer quelques-uns des cas qui se sont spontanément découverts à nous depuis notre création, et cela pour ainsi dire chaque jour :

- bébés de trois ans mis en internat et y restant pratiquement jusqu'à l'adolescence ;
- enfants d'âge scolaire dont l'infirmité n'a pas été dépistée ; et je ne parle pas d'une surdité légère, mais d'une surdi-mutité ;
- enfants "demi-sourds" arrivent à l'âge de l'apprentissage sans avoir pu suivre une scolarité même élémentaire, abandonnés qu'ils étaient au fond d'une classe de 40 entendants ;
- sourds débiles dont on ne sait absolument que faire, ni durant l'enfance ni plus tard ;
- sourds intelligents, ou très intelligents pour qui les études, fussent-elles seulement d'un bon niveau technique secondaire, sont impossibles ;
- jeunes gens ayant obtenu, au prix d'un travail acharné et de sacrifices familiaux incalculables, un diplôme et une qualification professionnelle honorables, incapables de trouver un travail normalement rétribué.

Le manque effarant d'information des professionnels otô-rhins, assistantes sociales, enseignants etc. la pénurie de personnel qualifié, le nombre insuffisant d'établissements spécialisés, le sous-équipement technique et pédagogique de ceux-ci, l'angoissant point d'interrogation d'une promotion scolaire de nos enfants d'échouant sur le vide.

.../.....

tout cela ajouté aux difficultés inhérentes aux familles elles-mêmes : leur dispersion sur le territoire, la nécessité de les associer étroitement à l'éducation de l'enfant ;

tant d'obstacles, enfin, avaient de quoi faire reculer ceux qui voulaient "faire quelque chose" pour reprendre l'expression de notre Vice-président. Non par manque de courage, sans doute, mais par manque de foi.

La foi, j'avoue en effet qu'il faut l'avoir pour se lancer dans une telle entreprise. C'est au contact de mon propre enfant, épanoui, sociable, bon élève, bref normal, que je l'ai trouvée. Mme Borel-Maisonny a dit, dans un numéro de la Revue de l'Orthophoniste, qu'il serait souhaitable de montrer aux parents des enfants d'une douzaine d'années dont la rééducation fût réussie. Je crois bien que le moment est venu de passer aux actes, cette petite phrase a été pour beaucoup dans ma détermination.

o o
oo

Lecteurs encore inconnus à qui nous adressons ce bulletin liminaire - parents, pédiâtres, oto-rhinos, psychologues, éducateurs, orthophonistes, assistantes sociales, chefs d'établissements, associations locales - notre conseil d'administration tout entier est dans le même état d'esprit.

Nous savons ce que l'on peut tirer de nos enfants, on ne peut nous en faire accroire. Mais pour donner à tous les petits déficients auditifs de France cette même chance d'avenir que nous avons pu donner aux nôtres, nous ne pouvons agir seuls. Nous avons besoin de vous, de votre appui moral, de vos conseils, de votre compétence et aussi, si vous le pouvez, de votre aide matérielle.

Nous nous adressons, en particulier, à tous les parents en dépit de notre courage, nous sommes trop peu nombreux pour faire face à tout : notre action, partie en flèche, nous apporte de semaine en semaine davantage de travail.

Si certains d'entre vous disposent d'un peu de temps à consacrer à l'association, cela nous paraît bien utile. Sinon, donnez-nous votre adhésion, faites-nous connaître vos problèmes, apportez-nous vos suggestions, en vue de réalisations partielles : classes, dispensaires d'orthophonie, modes de financement

Nous nous adressons aussi aux professionnels qui, à des titres divers, ont à s'occuper de nos enfants. Vous avez vos organisations, vos congrès, vos bulletins d'information. Que ceux d'entre vous qui connaissent les problèmes de l'enfance atteinte de surdité, mesurant la gravité du manque d'information, s'emploient à combler les lacunes et n'hésitent pas à nous contacter.

Une  ducation d'enfant sourd réussie, est une oeuvre collective, oeuvre de patience, et d'amour, presque une oeuvre d'art. Mettons ensemble toutes nos ressources, ce ne sera pas trop. Et d'avance, à tous, merci.

La Présidente,

Josette Chalude.

L'ACTION EN COURS

DISTRICT de la
Région parisienne

Dès la rentrée L'A.N.P.E.D.A., - dont la première assemblée générale avait eu lieu le 19 Mai, c'est-à-dire quelques semaines à peine avant l'exode des vacances - a été appelée à mettre au point, pour la commission compétente du District, un plan d'équipement "idéal" de la région parisienne en structures éducatives pour les enfants déficients auditifs.

Ce plan, qui préconise un certain nombre de mesures concernant le dépistage précoce, l'éducation pré-scolaire, le soutien des familles, l'orientation et la formation professionnelle, demande en attendant la nécessaire implantation de classes maternelles, la création de "cans d'orthophonie" parfaitement équipés, et ayant à leur bord un éducateur hautement qualifié et une assistante sociale. Il demande également en plus des classes primaires qui font défaut tant pour les grands sourds que pour les demi-sourds, un "lycée d'enseignement général et technique adapté", et les ateliers que suppose ce type d'établissement.

Ce projet, très complet, a été soumis d'autre part aux administrations et aux organismes susceptibles d'en étudier et d'en faire aboutir la réalisation.

PROVINCE

A la suite de la circulaire de M. Christian Fouchet concernant l'implantation de classes annexées aux classes normales, l'Association a lancé aux intéressés un appel par voie de presse, l'expérience ayant montré qu'une action des parents eux-mêmes pour promouvoir de telles classes était la meilleure condition de succès.

COMITE DE LIAISON

L'A.N. P.E.D.A. a été accueillie au sein du Comité de liaison des associations nationales de parents d'enfants handicapés, où se discutent les problèmes communs, et où s'élaborent les actions à l'échelon **national**.

SENSORIELS

Des contacts ont été pris avec l'Association Nationale des Parents d'Enfants Aveugles, et l'Association Nationale des Parents d'Enfants Déficients Visuels (amblyopes) en vue de mettre en commun certaines ressources techniques, et de rechercher un programme commun (recrutement du personnel qualifié, classes annexes, orientation professionnelle législation du travail etc.)

INFORMATION

L'A.N.P.E.D.A. a pris contact avec plusieurs députés, à qui les problèmes et les besoins ont été exposés.

De nombreux articles et communiqués ont paru dans la presse, et des contacts prometteurs ont été pris avec les milieux de la radio et de la télévision.

Une permanence fonctionne tous les lundis de 15 à 18 heures, au siège de l'Union Nationale des Associations Familiales, 28, place Saint Georges, salle C. Nous espérons la doubler dès 1966. Mais dès sa création, l'Association a été submergée d'appels issus de toutes les régions de France et même d'Afrique et de l'étranger, et elle s'est efforcée de donner à tous la réponse attendue.

Ces résultats n'ont pas été obtenus sans un travail considérable qu'il serait vain d'essayer d'exposer en détail, mais qu'il est aisé d'imaginer.

Pour terminer, l'A.N.P.E.D.A. met au point, pour janvier 1966, son second bulletin d'information dont elle espère faire un véritable "guide des parents de l'enfant sourd". En voici le sommaire :

-Editorial : la promotion intellectuelle et professionnelle des enfants sourds ; de la maternelle à la réinsertion sociale.

-Liste des établissements spécialisés (agrés ou non)

-Législation sociale

1° avec la carte d'invalidité

allocation spéciale
rente-survie
avantages fiscaux

2° avec ou sans carte d'invalidité

a) Parents assurés sociaux ou non :

Allocation d'éducation spécialisée
Rente d'éducation
Bourse d'éducation

b) assurés sociaux seulement :

Prise en charge :
Examens audiométriques
Rééducation orthophonique
Rééducation auditive

Remboursement partiel des prothèses et
frais d'entretien.

Les personnes intéressées par cette brochure peuvent la retenir dès à présent. Ecrire à l'A.N.P.E.D.A. 14-22, passage des Récollets, PARIS 10^e. Joindre 2 Frs en timbre.

Thèse Ornella MATO – Annexes

Association Nationale des Parents d'Enfants Déficients Auditifs

A.N.P.E.D.A.

Siège social : 14, passage des Récollets - PARIS 10^e. -
C.C.P. PARIS 6-485-23

-*-

L'A.N.P.E.D.A. se propose, avec l'appui des familles, d'harmoniser les efforts jusqu'ici dispersés, des organismes existants, et de promouvoir des réalisations nouvelles pour donner aux déficients auditifs l'éducation et l'instruction adaptées à leurs besoins, et élargir le champ de leurs possibilités sociales et professionnelles.

Elle s'est donnée pour tâche :

- 1°) de dresser le bilan des besoins dans les domaines suivants :
dépistage, démutisation, scolarité, information des parents et des professionnels;
- 2°) d'obtenir dès que possible :

l'accueil des sourds débilés dans des établissements adaptés à leur double handicap ;

l'ouverture de maternelles permettant d'accueillir un certain pourcentage d'enfants ayant une perte auditive, et équipées pour une rééducation auditive et orthophonique ;

l'implantation de classes homogènes de demi-sourds, disposant d'une installation électronique d'amplification individuelle et d'un personnel qualifié ;

le recensement et la classification des enfants, afin de les orienter et d'éviter au plus grand nombre possible les conséquences de l'internat ;

des mesures destinées à encourager la formation et de recrutement d'éducateurs compétents.

BULLETIN D'ADHESION

Je, soussigné, déclare adhérer à l'A.N.P.E.D.A.

J'envoie, avec le présent bulletin, la somme de (1) f.
montant de ma cotisation pour l'année 196

Nom et prénoms Age

Adresse

Signature,

Adhérent : 6,00 F - Adhérent + abonnement à la revue "guide" 10,00 F.

Nombre de soutien + abonnement à la "revue guide" 20,00 F.

RENSEIGNEMENTS CONCERNANT L'ENFANT

NOI, PRENOMS

sexe

année de naissance

surdité dépistée à l'âge de

l'enfant a-t-il subi des tests ?

où ?

pour déterminer la perte auditive

oui - non (1)

" " la perte visuelle

oui - non (1)

Est-il considéré comme sourd total - grand sourd - malentendant
sourd déficient intellectuel (1)

Est-il appareillé ?

Porte-il son appareil ? (1)

Va-t-il à l'école ?

si non pourquoi ?

retard intellectuel (1)

Instabilité

Autres troubles

Eloignement

Refusé dans les écoles

si oui, est-elle adaptée à son cas ?

l'enfant fréquente une école pour sourds - pour entendants (1)

" publique - privée (1)

classe ou niveau :

Il est externe - demi-pensionnaire - interne (1)

Quel enseignement a-t-il suivi jusqu'ici ?

Il est possible - il est impossible - de l'élever au foyer familial (1)

Son école enseigne-t-elle des métiers ? Lesquels ?

Apprend-il un métier ? Lequel ?

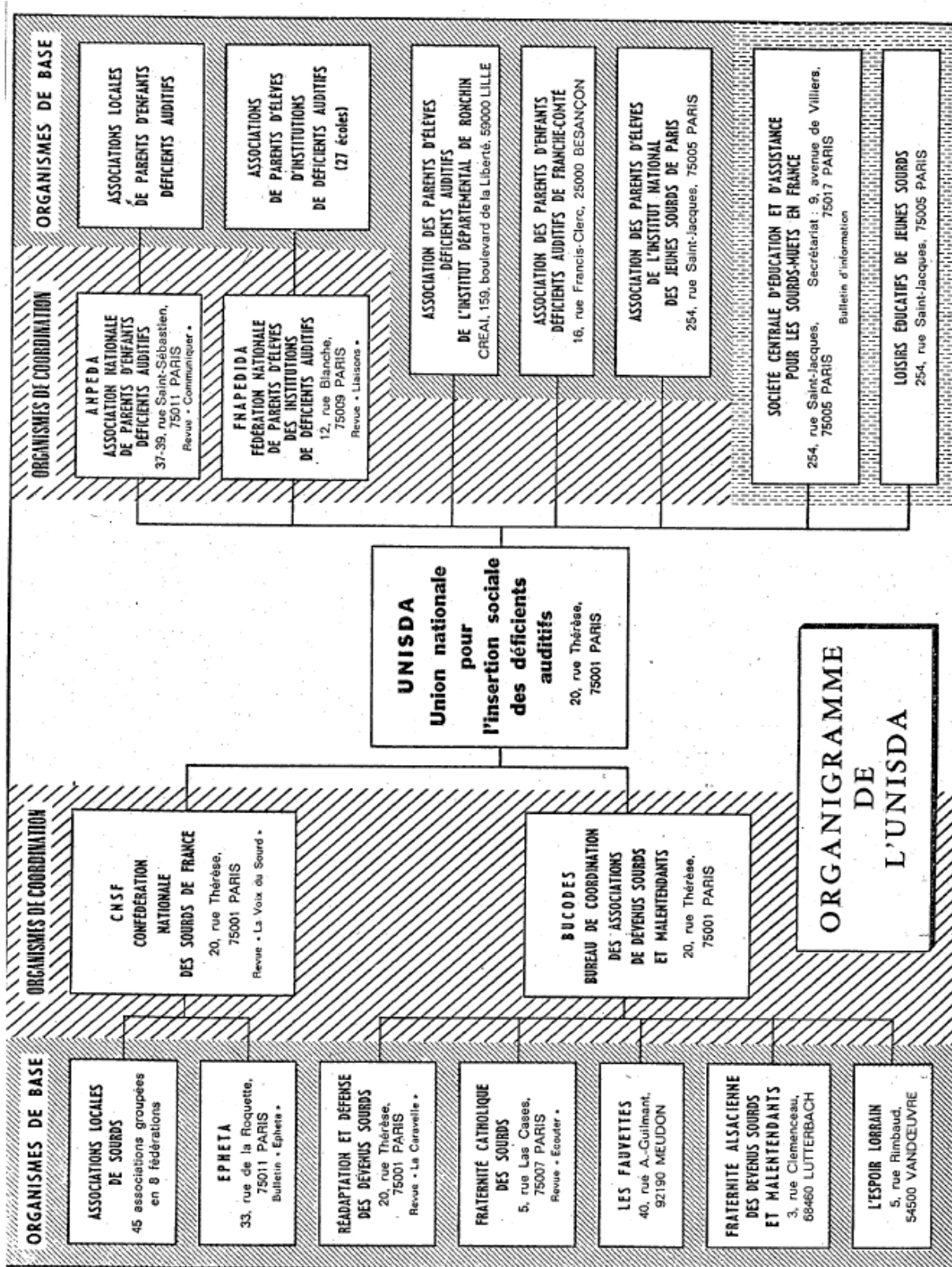
Les parents bénéficient : de la loi Cordonnier Aide sociale
prise en charge S.S.

Allocation d'éducation spécialisée

Cette dernière allocation a été refusée - pourquoi ?

(1) barrer la mention inutile

ANNEXE 6 : Organigramme de l'UNISDA



ANNEXE 7 : Circulaire 2017 – 011 du 3 février 2017

Enseignement spécialisé

Mise en œuvre du parcours de formation du jeune sourd

NOR : MENE1701591C

circulaire n° 2017-011 du 3-2-2017

MENESR - DGESCO A1-3

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie

La [loi n° 2005-102 du 11 février 2005](#) modifiée pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, a réaffirmé et précisé les conditions de la continuité du parcours scolaire de tous les élèves handicapés au sein du service public d'éducation. Il s'agit non seulement d'ouvrir l'École à l'élève en situation de handicap et de permettre un accès optimal aux savoirs mais surtout de lui garantir un parcours d'insertion sociale et professionnelle.

La [loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013](#) modifiée d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République a introduit dans le code de l'éducation le concept d'École inclusive et engage tous les acteurs dans une nouvelle conception de la scolarisation des élèves en situation de handicap.

Dans l'éducation et le parcours scolaire des jeunes sourds, l'article L. 112-3 du code de l'éducation pose le principe de la liberté de choix entre une communication bilingue (langue des signes et langue française) et une communication en langue française. Les conditions d'exercice de ce choix ont été fixées par le [décret n° 2006-509 du 3 mai 2006](#) relatif à l'éducation et au parcours scolaire des jeunes sourds.

Aux termes de l'article L. 312-9-1 du code de l'éducation, la langue des signes française (LSF) est reconnue comme langue à part entière. Tout élève concerné doit pouvoir recevoir un enseignement de la langue des signes française.

Par ailleurs, l'apprentissage de la langue française est un des objectifs premiers de l'École dans le cadre de la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Lors de la conférence nationale du handicap du 11 décembre 2014 des mesures visant à l'amélioration de la scolarisation des élèves sourds ont été annoncées, elles concernent l'orientation des élèves et la formation des enseignants :

- les jeunes sourds bénéficieront d'un projet personnalisé de scolarisation et d'une notification de la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) pour toute orientation au sein d'une unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis) ou dans un pôle pour l'accompagnement à la scolarisation des jeunes sourds (Pass) qui est défini comme un ensemble articulé d'établissements scolaires des premier et second degrés regroupant dans un secteur géographique donné les ressources nécessaires à l'accompagnement des élèves ;
- pour les élèves ayant fait un choix linguistique (bilinguisme LSF/français écrit ou monolingue français écrit et oral avec ou sans Langage parlé complété « LPC ») l'orientation se fera dans un Pass ;
- les élèves en situation de handicap auditif, avec ou sans troubles associés, qui n'ont pas fait de choix linguistique spécifique, mais qui ont une difficulté d'accès à l'apprentissage, seront orientés vers un dispositif collectif de scolarisation (Ulis) ;
- les enseignants des Pass doivent développer leurs compétences et viser pour la LSF le niveau C1 du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

Pour la mise en œuvre de ces mesures, l'offre de scolarisation à destination des jeunes sourds doit évoluer afin de prendre en compte les choix éducatifs en LSF ou en langue française des élèves et de leurs familles, ainsi que l'évolution de la situation particulière des élèves disposant d'aides techniques nouvelles.

Dans ce cadre, la [circulaire n° 2010-068 du 28 mai 2010](#) portant organisation des pôles pour l'accompagnement des jeunes sourds est abrogée. La présente circulaire vise à préciser le parcours de formation des jeunes sourds et décline :

- les conditions d'exercice du choix par les familles du mode de communication ;
- les modalités de scolarisation des jeunes sourds ;
- les différents parcours au sein du pôle d'enseignement pour jeunes sourds (PEJS) qui se substitue au pôle d'accompagnement pour la scolarisation des jeunes sourds (Pass).

1. Les modes de communication

1.1 La langue des signes française (LSF)

La langue des signes française est la langue d'expression et de communication des enfants pour lesquels ce choix de communication a été choisi. Il s'agit d'une langue visuo-gestuelle ; elle possède un lexique signé qui lui est propre, des règles de grammaire et une syntaxe spécifiques.

Comme toute langue, la LSF véhicule une culture : la culture des personnes sourdes qui ont construit une représentation du monde majoritairement centrée sur la vue et sans l'audition.

1.2 La langue française

1.2.1 La langue française orale

Elle est l'expression orale de la langue commune. La communication passe en compréhension par le canal auditif et en expression par la parole. C'est un mode de communication sonore. L'élève s'appuie sur ses aides auditives (prothèses et implants), la lecture labiale et la suppléance mentale.

1.2.2 La langue française parlée complétée (LPC)

La Langue française parlée complétée est une transposition de la langue française sonore sur un mode visuel, sans modification des éléments linguistiques qui la composent. Elle permet l'apprentissage de la langue française, orale et écrite, dans des conditions proches de celles que vit le jeune entendant. Dans le domaine de l'enseignement, elle est conçue comme :

- un moyen de mise en accessibilité de la langue orale utilisée en toute situation pédagogique ;
- un appui à la communication utilisable entre les élèves sourds eux-mêmes et entre les élèves sourds et leurs interlocuteurs (élèves entendants, enseignants) ;
- une technique permettant l'apprentissage de la langue française, orale et écrite, dans des conditions similaires à celles que vit le jeune entendant.

Le code LPC permet de lever les ambiguïtés de la lecture labiale ; il autorise une réception totale et sans confusion de la langue parlée. Selon les situations d'enseignement et les capacités auditives de chaque élève, le codage LPC en classe, via l'intervention de codeurs professionnels, est adaptable aux besoins individuels.

1.3 La langue française écrite (commune aux deux modes de communication)

En classe, la maîtrise de la langue écrite est un objectif fondamental à atteindre. Elle repose sur la vue, la connaissance du code écrit et la maîtrise du français.

Les informations données oralement peuvent être précédées ou suivies par les écrits au tableau. Des documents audiovisuels peuvent être remplacés au besoin par des documents écrits. Une interrogation en français oral peut être transformée en interrogation écrite, dès lors que le niveau de français écrit de l'élève le permet.

2. Conditions d'exercice du choix du mode de communication

La Haute autorité de santé (HAS), a élaboré en 2009 des recommandations de bonne pratique pour l'accompagnement des familles et le suivi de l'enfant de 0 à 6 ans. Ces recommandations s'articulent autour de trois objectifs : maintenir et développer toutes formes de communication, verbale ou non verbale, entre l'enfant et son entourage ; favoriser le développement du langage de l'enfant sourd au sein de sa famille, quelles que soient la ou les langues utilisées, le français ou la langue des signes française ; prévenir les troubles psychiques de l'enfant sourd.

La Haute autorité de santé publique distingue deux approches : l'une visuo-gestuelle (LSF) et l'autre audiophonatoire (avec ou sans appui de la LSF et/ou de la LPC).

Dans le cadre de la scolarité, les dispositions particulières en faveur des jeunes sourds du décret du 3 mai 2006 précité reprises aux articles R. 351-21 à R. 351-25 du code de l'éducation prévoient 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 (MDPH) du département de résidence du jeune sourd, en collaboration, en tant que de besoin, avec les associations représentatives (familles et personnes sourdes). Cette information a toute sa place dans la phase d'élaboration du projet personnalisé de scolarisation au cours de laquelle la MDPH peut s'entourer de tous les experts qu'elle juge utile de solliciter, notamment des professionnels spécialisés dans l'enseignement des élèves sourds. Le Centre national d'information sur la surdité placé sous l'égide du ministère chargé des affaires sociales apporte des informations aux parents qui apprennent que leur enfant est sourd ou malentendant et aux personnes qui découvrent qu'elles sont sourdes (<http://www.surdi.info/>) ;

- il est donc essentiel 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 termes de déroulement du cursus scolaire de leur enfant notamment en prenant en compte les dimensions linguistique, cognitive et psychologique ;

- l'équipe pluridisciplinaire instituée au sein de la MDPH analyse la situation du jeune sourd, conformément aux dispositions de l'article D. 351-6 du code de l'éducation. Elle s'appuie notamment sur les informations recueillies dans le Geva-Sco conformément aux dispositions de l'arrêté du 6 février 2015 et veille à ce que le jeune sourd lui-même 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 la surdité, ainsi que dans le projet personnalisé de scolarisation sous la forme du document prévu à l'arrêté du 6 février 2015. L'équipe pluridisciplinaire élabore ce projet personnalisé de scolarisation en respectant le mode de communication choisi qui 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](#) ;

- la révision des projets personnalisés de scolarisation a lieu au moins à chaque changement de cycle. Par ailleurs, l'équipe de suivi de la scolarisation, qui se réunit tous les ans, tout au long du parcours scolaire, peut être l'occasion pour la famille de s'exprimer sur son choix ou sur d'éventuels changements dans le mode de communication choisi.

3. Les modalités de scolarisation des jeunes sourds

Les élèves sourds, comme les autres élèves, ont un droit fondamental à l'éducation. Ce droit impose au système éducatif de s'adapter aux besoins particuliers de ces jeunes afin de leur offrir les meilleures chances de réussite scolaire à partir d'une diversité de parcours : la scolarisation en classe ordinaire ; la scolarisation en Ulis ; la scolarisation en PEJS, la scolarisation en unité d'enseignement (UE).

3.1 La scolarisation individuelle en classe ordinaire, sans l'appui d'un dispositif collectif

Quel que soit le mode de communication choisi, la scolarisation d'un élève sourd peut s'effectuer dans une classe ordinaire et dans son école de référence. Selon les situations, la scolarisation peut se dérouler avec ou sans accompagnement spécifique ou faire l'objet d'aménagements ou de compensations lorsque les besoins de l'élève l'exigent en fonction des notifications établies dans le projet personnalisé de scolarisation (PPS) et tels que :

- l'appui d'un service médico-social (Sessad ou SSEFS) ;

- le recours à l'accompagnement par un personnel chargé de l'aide humaine ou un personnel chargé de l'aide mutualisée, qui ne peuvent avoir pour fonction ni l'interprétariat ni l'enseignement, ni le codage LPC ;

- l'attribution de matériels pédagogiques adaptés, qui peuvent concourir à rendre possible l'accomplissement de la scolarité.

Il est utile de signaler que pour les élèves signants, une scolarité individuelle, sans pair avec qui échanger en LSF, peut constituer un facteur d'isolement et d'appauvrissement de la langue.

3.2 L'unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis)

Conformément aux dispositions de la [circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015](#) relative aux unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), les élèves orientés en Ulis sont ceux qui, en plus des aménagements et adaptations pédagogiques et des mesures de compensation mis en œuvre par les équipes éducatives, nécessitent un enseignement adapté dans le cadre de regroupements.

Les élèves en situation de handicap auditif avec troubles associés qui ont une difficulté d'accès aux apprentissages de manière globale (pas uniquement en langue française), pourront être orientés en Ulis par la CDAPH.

3.3 La scolarisation en unité d'enseignement (UE)

Lorsque la situation de l'enfant ou de l'adolescent le nécessite, et en fonction de son projet de formation, il peut être proposé à l'élève une scolarisation en unité d'enseignement dans un établissement médico-social. La scolarisation peut être également envisagée à temps partagé entre le milieu scolaire et l'unité d'enseignement. Ces décisions d'orientation relèvent de la CDAPH.

Les modalités de cette scolarisation sont fixées par le décret et l'arrêté du 2 avril 2009 relatifs à la scolarisation des enfants, des adolescents et des jeunes handicapés et à la coopération entre les établissements scolaires et les établissements et services médico-sociaux.

3.4 Le pôle d'enseignement pour les jeunes sourds (PEJS)

Le pôle d'enseignement pour les jeunes sourds (PEJS) est un dispositif qui permet de regrouper dans un secteur géographique donné des ressources nécessaires à l'accompagnement des élèves. Il assure un regroupement d'élèves afin que l'enfant sourd ne se sente pas isolé. Il est constitué d'un ensemble articulé d'établissements scolaires des premier et second degrés, incluant nécessairement un lycée d'enseignement général et un lycée professionnel, au sein desquels des dispositions sont prises afin que le parcours scolaire de l'élève soit assuré dans la langue qu'il a choisie.

Chaque académie propose un PEJS depuis la maternelle jusqu'au lycée, avec les deux parcours définis infra. La mise en place des PEJS peut s'appuyer sur le réseau des internats publics scolaires, afin de permettre l'accueil des jeunes en internat, avec l'accord des familles.

Le PEJS s'adresse exclusivement à des jeunes sourds pour lesquels les familles ont fait le choix d'un mode de communication, soit bilingue (LSF/français écrit), soit en langue française et qui sont orientés dans un PEJS par la CDAPH. Ce choix est inscrit dans le projet de vie et noté dans le projet personnalisé de scolarisation.

Le PEJS répond à quatre principes majeurs :

- permettre une scolarisation en classe ordinaire qui réponde aux besoins de chaque élève et au choix linguistique de chaque famille ;
- rendre effectif le libre choix de communication : communication bilingue (langue des signes et langue française écrite) ; communication en langue française ; communication avec l'appui de la langue française parlée complétée ;
- permettre aux élèves ayant fait le choix d'une communication bilingue de maîtriser la LSF comme langue de communication ;
- organiser un parcours continu et cohérent de l'école maternelle au lycée.

L'objectif pédagogique prioritaire du PEJS est, comme pour tous les élèves, de travailler l'ensemble des compétences du socle commun de connaissance, de compétences et de culture tout en permettant de renforcer un apprentissage du français, écrit et/ou oral dans le cadre du parcours linguistique choisi, en référence aux programmes.

Le PEJS a aussi pour objectif d'assurer l'apprentissage de la lecture puis la maîtrise de la lecture et de l'écriture pour tous les jeunes sourds par des méthodes adaptées à leur capacité et à leur choix de communication. Pour ce faire, une pédagogie spécifique (sans méthode phonologique pour le parcours bilingue) doit être mise en place au sein du PEJS, quelle que soit l'organisation retenue. Une simple traduction en direction des élèves sourds d'une séance d'apprentissage de lecture conçue pour des élèves entendants ne saurait être satisfaisante et ne permettrait pas aux élèves sourds de développer les compétences attendues.

L'école primaire doit permettre aux élèves signants d'avoir à la fin de la classe de CM2, un niveau de maîtrise suffisant de la langue des signes française et du français écrit afin de pouvoir poursuivre au mieux

les apprentissages dans le cadre d'un parcours linguistique choisi au collège puis au lycée. Ils doivent être en mesure d'utiliser les outils numériques favorisant l'accessibilité.

Lorsque le niveau des élèves de collège en LSF le nécessite, ils doivent pouvoir bénéficier d'un interprète, professionnel formé bilingue. Il travaille de concert avec l'enseignant mais n'assure pas de tâche d'enseignement.

4. Les différents parcours au sein du PEJS

Les parcours proposés dans le cadre du PEJS fixent les modalités de la mise en œuvre du choix linguistique de la famille inscrit dans le projet de vie. L'orientation vers le PEJS fait l'objet d'une notification de la CDAPH et d'un PPS.

4.1 Parcours bilingue

La « communication bilingue » contenue dans l'article L. 112-3 du code de l'éducation vise à assurer à la fois l'inclusion sociale des élèves, en les plaçant en milieu ordinaire, et leur réussite scolaire, en leur proposant un enseignement spécifique en langue des signes adapté à leur mode de communication. L'objectif est donc de permettre à ces élèves sourds d'atteindre les mêmes niveaux scolaires que les autres élèves de l'école ou de l'établissement scolaire.

Le bilinguisme s'inscrit dans les potentialités individuelles de chaque enfant. À partir de l'apprentissage ou de la consolidation de sa connaissance de la langue des signes française, l'institution scolaire vise la construction d'un accès graduel au français en s'appuyant d'abord sur le français écrit, dont la maîtrise est le minimum indispensable pour assurer un bilinguisme effectif.

Au sein d'écoles et d'établissements scolaires ordinaires relevant du réseau PEJS, les élèves sourds bénéficient, dans des classes spécifiques dites « bilingues », d'un enseignement en LSF et de la LSF, dispensé par des enseignants formés ayant atteint le niveau B2 et visant le niveau C1 du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) ou par des enseignants sourds ayant également le niveau C1.

Deux organisations sont possibles :

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

Ces deux organisations doivent évoluer en fonction des profils de classes, des activités et des besoins des élèves.

Les élèves qui se situent dans la proximité de vie immédiate d'un jeune sourd (fratries, camarades de classe par exemple) peuvent également, dans la limite du possible, avoir accès à l'enseignement de la LSF.

En complément, un atelier communication et langue des signes peut être proposé avec des élèves entendants intéressés pour leur permettre de mieux communiquer avec leurs camarades sourds, tout en les sensibilisant à la question de la différence.

4.2 Le parcours en langue française

L'apprentissage de la langue française orale et écrite est un des objectifs de l'école dans le cadre de la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Le libre choix de communication peut conduire à un parcours en langue française avec ou sans la langue française parlée complétée (LPC), avec ou sans complément langue des signes française (LSF).

4.2.1 Le parcours en langue française avec appui LPC

La scolarisation des élèves ayant fait le choix d'une communication en langue française parlée complétée (LPC) peut s'effectuer dans une classe ordinaire, quel que soit le niveau d'enseignement, sans appui de dispositif collectif. Dans ce cas, en fonction des besoins et recommandations notifiés dans le PPS, un codeur en LPC assurera l'accompagnement en classe.

Les codeurs en LPC peuvent être employés :

- par un service médico-social (Ssesad, SSEFS) ;
- par un service associatif ;

- par la famille, le cas échéant, via l'attribution d'un complément d'allocation d'éducation de l'enfant handicapé (AEEH) ou d'une prestation de compensation du handicap (PCH).

Cet accompagnement peut être complémentaire d'aménagements et compensations jugés nécessaires : utilisation d'aides techniques spécifiques (boucles magnétiques, liaisons HF, etc.) et/ou de matériels pédagogiques adaptés, appui d'un service médico-social, soutiens pédagogiques.

En fonction de son projet de formation, et lorsque sa situation le nécessite, il peut être proposé à l'élève une scolarisation en Ulis ou en UE (à temps complet ou partagé).

Les élèves du secondaire (collège, lycée) pourront être orientés vers un PEJS avec des accompagnements assurés par des codeurs en LPC, de façon quantitativement plus importante, en fonction de leurs besoins et de leur projet de formation incluant notamment le choix d'une scolarisation regroupant plusieurs jeunes sourds.

4.2.2 Le parcours en langue française avec appui de la LSF

Par ailleurs, en fonction des demandes exprimées par les familles et des ressources humaines en LSF disponibles dans le PEJS, les familles qui ont fait le choix de communication en langue française et qui souhaitent un complément en LSF durant la scolarité de leur enfant peuvent bénéficier d'un parcours oraliste avec complément LSF. L'objectif est de permettre à ces élèves de bénéficier des moyens mobilisés pour la LSF au sein du PEJS.

5. La formation des enseignants et l'évaluation du niveau en LSF et en LPC

L'enseignement et l'accompagnement des élèves en situation de handicap nécessitent d'avoir des professionnels formés et qualifiés.

Au-delà des actions de sensibilisation et d'information menées lors de la formation initiale délivrée à tous les enseignants, une formation professionnelle spécialisée préparant au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI) est organisée à l'intention des enseignants du premier et du second degrés de l'enseignement public, titulaires ou contractuels employés par un contrat à durée indéterminée, exerçant sur un poste spécialisé dans une école, un établissement scolaire ou dans un établissement ou service social, médico-social ou sanitaire, ou dans un établissement relevant du ministère de la justice.

La formation CAPPEI s'articule autour de modules de tronc commun, de modules d'approfondissement, de modules de professionnalisation dans l'emploi et de modules de formation d'initiative nationale. Cette articulation permet aux enseignants à la fois d'obtenir la certification et de compléter leur formation ou de se préparer à de nouvelles fonctions. Ce dispositif de formation spécialisée prévoit un niveau préalable et certifié A1 comme condition nécessaire pour s'inscrire aux formations préparant à la certification pour l'accompagnement des jeunes sourds.

La Conférence nationale du handicap de 2014 a prescrit le renforcement de la formation des enseignants intervenant auprès des jeunes sourds afin de leur permettre d'atteindre le niveau C1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Les enseignants utilisant la LPC verront également leurs compétences renforcées dans le cadre des modules de formation d'initiative nationale.

Pour les élèves sourds, la mise en œuvre des choix linguistiques opérés par les parents implique que ces élèves bénéficient d'une scolarisation dispensée par un personnel ayant les compétences nécessaires en LSF et en LPC. C'est pourquoi les enseignants des PEJS doivent avoir au minimum le niveau B2 et développer leurs compétences pour viser le niveau C1 en LSF.

Dans cette perspective des modules de formation d'initiative nationale spécifiquement consacrés à la LSF sont organisés chaque année. Ils constituent un vecteur important pour le renforcement des compétences linguistiques des enseignants susceptibles d'accueillir des élèves sourds.

En termes de niveau de langue et conformément au CECRL, adapté pour la LSF en 2002, les candidats souhaitant s'inscrire dans les niveaux A2 à C1 des formations proposées devront justifier du niveau inférieur attesté par l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INSHEA) ou faire l'objet d'une évaluation certifiée par le diplôme de compétence en langue (DCL). Aucune condition n'est requise pour le niveau seuil A1.

6. La coopération avec les associations

En matière de scolarisation des jeunes sourds, la coopération avec les associations locales et nationales représentatives de parents d'enfants sourds constitue un appui important.

Pour éclairer les familles sur les modalités de scolarisation des jeunes sourds et le libre choix entre les deux modes de communication, l'information qui leur est délivrée est essentielle. Outre l'information institutionnelle assurée par la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH), celle-ci peut être utilement véhiculée par le biais des associations de familles et personnes sourdes.

Information des familles :

Il convient de rappeler le rôle des associations représentatives des parents d'enfants sourds pour éclairer les familles sur les modalités de scolarisation des jeunes sourds. Lors de l'accueil dans l'établissement scolaire, le directeur d'école ou le chef d'établissement s'assure auprès des familles qu'elles ont reçues une information complète sur les différentes modalités de scolarisation et leurs enjeux. À cette fin, il est informé de l'organisation académique du PEJS.

Sensibilisation et formation des enseignants :

Il est souhaitable que les associations de parents, de personnes sourdes et gestionnaires d'établissements ou de services dédiées à la surdité soient associées à la sensibilisation et à la formation des enseignants et des personnels d'encadrement dans le cadre des plans de formation.

Dans le cadre de la coopération des services académiques avec les ARS, un schéma régional organise les différents dispositifs de scolarisation des élèves et la formation des enseignants. Les associations d'usagers y sont associées.

Pour la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
et par délégation,

La directrice générale de l'enseignement scolaire

Florence Robine

ANNEXE 8 : Schéma des établissements en charge de l'éducation des jeunes sourds selon les ministères de tutelles

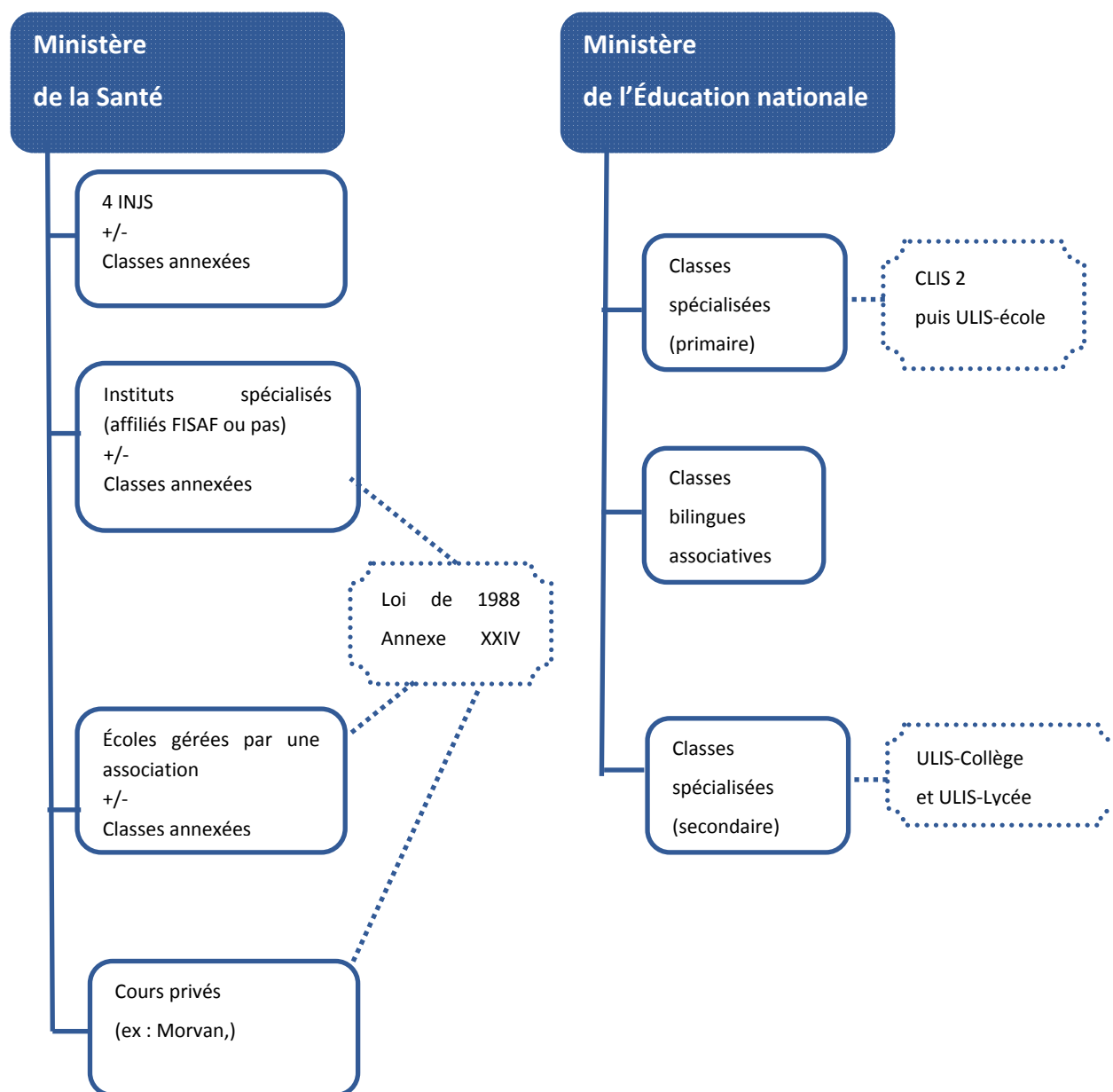


Table des matières

INTRODUCTION GENERALE	4
CHAPITRE PRELIMINAIRE. FAIRE FACE A UN TERRAIN RESISTANT : CONSTRUCTION DE L’OBJET ET SCHEMES D’ANALYSE	8
1. LES RESISTANCES DU TERRAIN	8
1.1. <i>De l’ouverture du terrain de maîtrise à la fermeture du terrain de DEA</i>	8
1.2. <i>Condition de la thèse : « faire avec les déconvenues »</i>	12
2. DU TERRAIN A L’OBJET	14
2.1. <i>La langue des signes comme clé d’entrée</i>	14
2.2. <i>Le contrôle de l’accès par les professionnels entendants</i>	16
3. ENTRER DANS LA PLACE : DES LIEUX ET DES PARRAINAGES.....	18
3.1. <i>La bibliothèque et la documentaliste : lieu et agent de « passage »</i>	19
3.2. <i>Le séminaire comme lieu de connaissance</i>	21
4. DES PROFESSIONNELS ET DES PARADIGMES.....	27
4.1. <i>Les « paradigmes » de la surdité : histoire et usage d’une notion</i>	28
4.2. <i>Une approche interactionniste et relationnelle des professions, des professionnels, de leur travail et de leur engagement</i>	33
PARTIE I : LES PROFESSIONNELS ENTENDANTS A LA CHARNIERE DU REVEIL SOURD	42
INTRODUCTION DE LA PREMIERE PARTIE	42
CHAPITRE 1. L’ORALISME, PIVOT DE LA POLITIQUE D’INTEGRATION DES « HANDICAPES »	44
<i>Introduction</i>	44
1.1. <i>Intégrer et faire parler les sourds : l’extension du champ du handicap au XX^e siècle</i>	44
1.1.1. Institutionnalisation	45
1.1.2. Milan : Un congrès d’entendants pour promouvoir la méthode orale.....	48
1.1.3. Oralisation et médicalisation.....	51
1.1.4. L’implication des parents pour la rééducation et l’intégration	54
1.2. <i>Le Modèle audio-phonologique : une pluridisciplinarité de prise en charge à dominante médicale</i>	56
1.3. <i>L’Enseignement aux sourds : émergence d’un secteur spécialisé</i>	58
1.4. <i>Des sourds « en sommeil » : l’emprise du paradigme oraliste</i>	64
1.4.1. Emprises	64
1.4.2. Les hybrides culturels	65
1.4.3. L’interprète pour sourd : un agent occasionnel	67

1.4.4. Associations de sourds	69
<i>Conclusion</i>	70
CHAPITRE 2. LES UNIVERSITAIRES ET LES PREMICES DU « REVEIL » : DU DEBAT SCIENTIFIQUE AU DEBAT POLITIQUE	72
<i>Introduction</i>	72
2.1. <i>Le militantisme sourd : une inspiration américaine</i>	73
2.2. <i>Défense et consolidation d'un nouveau paradigme de la surdité : les universitaires en première ligne</i>	75
2.3. <i>Émergence et mobilisation du mouvement sourd : la sociologie engagée de Bernard Mottez</i>	80
2.3.1. Aider à penser la stratégie.....	81
2.3.2. Défense de la lutte pour la reconnaissance.....	85
2.4. <i>Implications : facettes d'une stratégie</i>	89
2.4.1. Un support de communication pour mobiliser autour de la cause : le bulletin Coup d'Œil.....	89
2.4.2 Un pôle de référence : le Gallaudet College international-stages et voyages.....	92
2.4.3. Un creuset de savoirs partagés : le séminaire de l'EHESS	96
<i>Conclusion</i>	100
CHAPITRE 3. DES DYNAMIQUES PROFESSIONNELLES BOULEVERSEES	101
<i>Introduction</i>	101
3.1. <i>Résistances : l'institution contre la diversification</i>	102
3.2. <i>Inertie et corporatisme : la hiérarchie des professeurs (années 1960)</i>	105
3.3. <i>Affranchissement : les professions d'orthophoniste et d'éducateur et l'instauration de nouveaux modes de réglementation articulés au modèle oraliste (fin des années 1960-années 1970)</i>	111
3.3.1. Les orthophonistes en quête d'une double légitimité éducative et médicale	112
3.3.2. Les rééducateurs et les pédagogues : de la concurrence à la division du travail	115
3.3.3. Les éducateurs : proximité, souplesse et innovation	118
3.4. <i>Premières incursions des signes dans les écoles spécialisées</i>	120
3.4.1. L'introduction de la langue des signes : vecteur de déstabilisation pour les professeurs, support de développement professionnel pour les éducateurs.....	125
3.4.2. Les professeurs des écoles spécialisées : la branche fragile d'un corps en mouvement.....	128
3.4.3. Les enseignants divisés : entre taire les difficultés pour sauver la face et risquer l'isolement en autorisant les signes ?.....	131
3.5. <i>La marginalisation des « professionnels entendants militants » : l'association 2LPE</i>	138
3.5.1. Une stratégie de politisation et de soutien engagée par des universitaires	141
3.5.2 Le « faire ensemble » mis à mal	146
<i>Conclusion</i>	152
CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE	154
PARTIE II : LA CONSTITUTION D'UN CHAMP PROPRE D'ACTION POUR LES ACTEURS INTERVENANT DANS LE MONDE DE LA SURDITE	156
INTRODUCTION DE LA DEUXIEME PARTIE	156
CHAPITRE 4. DEUX GROUPES DE PRESSION A LA MANŒUVRE : ASSOCIATIONS DE PARENTS ET ASSOCIATIONS DES SOURDS.....	156

<i>Introduction</i>	156
4.1. L’oralisme parental et l’ANPEDA	158
4.1.1. Exister parmi « les grands » et s’inscrire dans la construction des politiques publiques	166
4.1.2. Construire une expertise associative : s’allier aux professionnels de la médecine et promouvoir les savoirs parentaux	170
4.1.3. Proposer une « carrière parentale »	175
4.1.4. La mère au centre du dispositif familial	177
4.1.5. Le paradigme visuel-gestuel comme modérateur de la culpabilité parentale ?.....	180
4.2. Promotion d’une langue de signes pure, le choix français des associations des sourds	181
4.2.1. Porter une langue minoritaire pas comme les autres	185
4.2.2. Mobiliser le projet bilingue dans les écoles spécialisées : une entreprise impossible	189
4.3. Les textes de loi : se saisir mutuellement et imposer des changements	197
<i>Conclusion</i>	205
CHAPITRE 5. PROFESSIONS NEES DU DEVELOPPEMENT DU PARADIGME VISUEL-GESTUEL	208
<i>Introduction</i>	208
5.1. Interprète en langue des signes	210
5.1.1. Interprètes pour sourds et rhétorique de la vocation.....	211
5.1.2. Des entendants pas comme les autres. Le long processus de construction d’une identité professionnelle.....	218
5.1.3. Le Réveil sourd : un nouveau souffle pour la profession.....	221
5.1.4. Les diplômes universitaires au service de la quête de reconnaissance.....	225
5.1.5. S’affranchir du stigmate et miser sur l’imitation	229
5.1.6. Des particularités nationales des ILS comme barrière d’une harmonisation de la profession au niveau international	233
5.2. Une condition pour faire profession : le CAPES de LSF	235
5.2.1. Comment la langue des signes française accède au statut de discipline nouvelle.....	236
5.2.2. LSF : langue première ou langue seconde ? Au service des sourds ou au service des entendants ? Le retour de l’antagonisme.....	237
5.2.3. Un concours exigeant quant au parcours préalable.....	241
5.2.4. Christian Cuxac : Former les sourds à l’université ou « mettre le charrue avant les bœufs ».....	243
5.2.5. Le DPCU : premier diplôme universitaire	244
5.2.6. La licence professionnelle un diplôme d’État pour les sourds engagés dans l’enseignement de leurs jeunes pairs.....	245
<i>Conclusion</i>	249
CHAPITRE 6. UN « CHAMP » DANS TOUS SES ETATS : LIGNES DE FORCE D’UNE REORGANISATION	251
<i>Introduction</i>	251
6.1. Un système d’action encore hybride	252
6.2. Les transformations à l’œuvre : coopération et partage des cultures professionnelles	255
6.3. L’INJS de Paris : se transformer pour se maintenir	260
6.3.1. Collusion entre politique inclusive et politique oraliste	263
6.3.2. La Scolarisation intramuros : la langue des signes utilisée comme « langue prothèse »	265
6.3.3. De la pluridisciplinarité professionnelle.....	269

6.3.4. ...en accord avec une politique institutionnelle oraliste	272
6.4. Les classes en LSF soutenues par l'ANPES	275
6.5. L'Éducation Nationale et la proposition du bilinguisme dans le parcours scolaire du jeune sourd	281
Conclusion	291
CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE	293
CONCLUSION GENERALE.....	295
BIBLIOGRAPHIE	301
OUVRAGES	301
CHAPITRES D'OUVRAGES	304
ARTICLES	308
PUBLICATIONS ACADEMIQUES	308
PUBLICATIONS SPECIALISEES	312
THESES, MEMOIRES	315
DOCUMENTS DE TRAVAIL ET RAPPORTS PUBLICS	316
DOCUMENTS LÉGISLATIFS.....	318
SITES WEB	323
LISTE DES REVUES SPECIALISEES	324
LISTE DES SIGLES UTILISES.....	326
ANNEXES.....	330
ANNEXE 1 : Tableau des professions et des diplômés.....	331
ANNEXE 2 : Tableaux des personnes interrogées.....	332
ANNEXE 3 : Les sourds et les autres catégories d'infirmités en France en 1962	335
ANNEXE 4 : Établissements pour déficients auditifs en 1962.....	336
ANNEXE 5 : Composition du conseil d'administration de l'ANPEDA	337
ANNEXE 6 : Organigramme de l'UNISDA	344
ANNEXE 7 : Circulaire 2017 – 011 du 3 février 2017.....	345
ANNEXE 8 : Schéma des établissements en charge de l'éducation des jeunes sourds selon les ministères de tutelles	352

Les professionnels entendants de la surdité : transformation des dynamiques professionnelles suite à l'émergence du nouveau paradigme de la surdité dans les années 1970

RÉSUMÉ

Le domaine propre aux interventions relatives à la surdité est fortement clivé par l'opposition entre deux paradigmes : l'un centré sur l'oralisation (réparation de l'ouïe et de la parole), l'autre sur la langue des signes depuis les années 1970 avec le Réveil Sourd (lutte pour la reconnaissance d'une communauté linguistique et culturelle). De nombreuses institutions et professionnels sont concernés (enseignants, éducateurs spécialisés, orthophonistes, audioprothésistes, codeurs en LPC, interfaces de communication...) pour différents secteurs d'activités (médical, para-médical, éducation, communication). Les interventions sont au départ le fait de professionnels entendants, mais le Réveil va légitimer la présence de sourds pratiquant la langue des signes. Les associations et l'engagement d'universitaires jouent un rôle central dans cette émergence.

La reconfiguration des dynamiques professionnelles conduit ici à une redéfinition des rôles et des places des acteurs (professionnels entendants, secteur de l'éducation) : concurrences, reconnaissance des manières d'agir, émergence d'associations de parents et de sourds, rôle de l'expertise. Malgré des aspirations à une reconfiguration de l'action publique, un compromis inégal perpétue le modèle dominant tourné sur l'oralisation, assorti d'une reconnaissance partielle de la langue des signes et du développement des professions d'interprètes et d'enseignant en LSF.

Professionals who are hearing for educating the deaf: How the working dynamics were modified after a new paradigm for the deaf emerged in the 1970s

ABSTRACT

The field of interventions for the deaf is strongly divided by two opposed paradigms: The first one focuses on vocal speech (repairing ear function and voice re-education), the second focuses on sign language since the 1970s with their Awakening of the Deaf (a fight for the deaf to be recognized as a linguistic and cultural community). A lot of special schools and professionals are affected (teachers, special educators, speech-therapists, audiologists, cued speech transliteration programs, communication assistants...) in different fields (health and paramedical sectors, education, communication). At first the professionals who hear were in charge, but the Deaf Awakening will legitimize the professional presence of deaf people using sign language. Associations and engaged academics play a key role within this emergence.

Reconfiguration of professional dynamics leads here to a redefinition of roles and places for those in charge (professionals who hear and the field of education): competition, recognition of ways to act, emerging associations of parents and of deaf people themselves, the place of the experts. Despite the attempts at reconfiguring public action, an unequal trade-off perpetuates the dominant vocal speech acquisition model, accompanied by a partial recognition of sign language as well as of interpreters and French sign language teachers.

UNIVERSITÉ PARIS 8 - VINCENNES
ED 401 Sciences sociales
2, rue de la Liberté
93526 Saint-Denis CEDEX