



Relations enfant sourd/parents entendants : Aspects éducatifs, communicatifs et représentationnels

Elise Guillon

► **To cite this version:**

Elise Guillon. Relations enfant sourd/parents entendants : Aspects éducatifs, communicatifs et représentationnels. Linguistics. 2011. <dumas-00631534>

HAL Id: dumas-00631534

<http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00631534>

Submitted on 12 Oct 2011

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

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



Relations enfant sourd/parents entendants

Aspects éducatifs, communicatifs et
représentationnels

**Nom : GUILLON
Prénom : Elise**

UFR Sciences du langage

Mémoire de master 1 recherche

Spécialité: Langages et surdité

Sous la direction de Mme MILLET

Année universitaire 2010-2011



Déclaration anti-plagiat

Document à scanner après signature
et à joindre au mémoire électronique

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : GUILLON PRENOM : Élise

DATE : 19/09/2014 SIGNATURE :

résumés

Mots clés : enfants sourds, parents entendants, représentations sociales, communication, scolarité.

Résumé :

Il s'agit d'un travail sur les relations parents entendants/enfant sourd. Nous savons que la plupart des enfants sourds naissent de parents entendants. Nous avons, alors, désiré savoir comment ces parents se représentaient la surdité mais également les langues pratiquées par les sourds. Pour commencer, nous avons cherché dans la littérature sur la surdité ce que les chercheurs disaient sur cette relation. Plusieurs grands axes ont émergé de ces recherches. A partir de là, nous avons pu mettre au point un guide d'entretien dans le but de rencontrer des parents concernés par ces problématiques. Neufs parents ont accepté de jouer le jeu des entretiens dont six font partie d'une association bilingue. Les résultats obtenus ne sont peut-être pas représentatifs de tous les parents d'enfant sourd car nous savons qu'ils sont rares à choisir la langue des signes. Mais c'est également ce qui fait l'originalité de cette étude : si ces parents sont rares les recherches sur eux le sont aussi.

Keys words: deaf children, hearing parents, social representations, communication, scholarship.

SUMMARY

This work is about hearing parents/deaf child relationship. Most deaf children are born from hearing families. Hence, we wondered how these parents imagine deafness on one hand, and languages practiced by deaf people on the other hand. First of all, we looked for, in literature, what researchers thought about this relationship. Several major axes appeared from it. From that moment on, we have developed an interview guide in order to meet parents concerned by these issues. Nine of them have accepted to be interviewed, six of whom belong to a bilingual association. Results obtained may not be representatives of every deaf child's parents because we know that only a few choose sign language. But, this is as well the originality of the study: if those parents are rare, so are researches on them.

REMERCIEMENTS

Je souhaite remercier en premier lieu Mme Millet, pour le suivi, l'encadrement, les conseils, ainsi que pour le temps qu'elle m'a consacré, et qui ont permis la rédaction de ce mémoire.

Je remercie toute ma famille et mes amis pour leurs encouragements et leur soutien depuis le début de la rédaction de ce mémoire.

Je remercie Melle. Ivaldi Aurore et Melle Sampic-Caugy Mélissandre pour leurs précieux conseils.

Je remercie tout particulièrement Mr Edouard Bellanné pour tout ce qu'il m'a apporté.

Je remercie tous les parents qui ont accepté de répondre à mes questions.

INTRODUCTION

« Quand vous attendez un enfant, c'est comme si vous planifiez un fabuleux voyage de vacances en Italie. Vous achetez des guides et vous faites des projets merveilleux... Après des mois d'attente et d'impatience, le grand jour arrive. Vous bouclez vos bagages et vous partez. Quelques heures plus tard, l'avion atterrit. L'hôtesse annonce : « Bienvenue en Hollande ». – « Hollande ?? Dites-vous, comment ça, Hollande, j'ai réservé pour l'Italie... » Mais il y a eu un changement de plan de vol. L'avion a atterri en Hollande et vous devez y rester... C'est un endroit différent, au rythme plus lent que l'Italie. Mais après un certain temps, vous commencez à voir que la Hollande a des moulins à vent... et que la Hollande a des tulipes et même des Rembrandt. » Kinglsey (2001) cité par C. Dubuisson et C. Grimard (2006).

Si comme nous le suggère Kinglsey (2001) avoir un enfant ressemble à un voyage qui ne se déroule jamais comme prévu on peut se dire que cela est d'autant plus vrai pour les parents entendants qui donne naissances à un enfant sourd. En effet, 90% des enfants sourds naissent de parents entendants (C. Dubuisson et C. Grimard, 2006). Ces parents se retrouvent alors projetés dans un monde dont ils s'ignorent tout, celui de la surdité. Toutefois, on peut se demander si apprendre que notre enfant est sourd est aussi facile qu'apprendre que notre destination de voyages a été modifiée. Mais, si nous poursuivront la comparaison avec la surdité est un voyage à l'étranger nous pouvons constater qu'un problème communicatif peut se mettre en place. Les parents devront s'acclimater à la communication sourde. Qu'ils choisissent de communiquer en langue gestuelle ou en langue vocale, ils devront s'adapter à cette enfant qui n'entend pas. Mais la comparaison avec un voyage s'arrête ici, puisque après avoir décider du mode communicatif arrive rapidement l'heure de l'école. Là encore des décision font devoir être prise car il existe une diversité assez importante de structure qui accueillent ces enfants. De plus, depuis 2005 la nouvelle loi *Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* a apportée des modifications dans l'éducation des enfants sourds.

On peut alors se demander comment ces parents, qui se trouvent être au premier plan, se représente la surdité ? De plus, comment se représentent-ils les langues pratiquées par les

sourds ? Et comment choisissent-ils le mode de communication qu'ils utiliseront avec leur enfant ? En ce qui concerne la scolarité qu'elles possibilités leurs sont offerte ? Et faire lesquelles se dirigent t-ils ? Mais avant d'avoir tout ces choix à faire, comment vivent-ils l'annonce de la surdité ?

Tout d'abord, nous étudierons ce que nous dit la littérature concernant ces différentes questions. Puis, nous expliquerons la méthodologie que nous avons mise en place dans le but d'étudier ces questions auprès de ces parents entendants. Pour finir, nous verrons notre l'analyse des propos que nous avons recueilli auprès de parents d'enfant sourd.

CHAPITRE 1 : PARTIE THEORIQUE

I. Représentations sociales et surdité, où se situent les parents d'enfant sourd ?

Il s'agit, pour ce mémoire, d'un travail sur la relation parents entendants/enfants sourd. Cependant, ce travail observe ces relations d'un seul point de vue. En effet, ici, nous nous intéressons, principalement, à la perception qu'on les parents de la surdité. Cette perception nous la nommons « représentation » et même « représentation sociale ». Nous allons donc nous intéresser aux représentations sociales que les parents d'enfants sourds se font de la surdité.

A. Définition de la notion de représentations sociales

Avant de commencer à parler de ces représentations il nous semble important de définir ce que sont les représentations sociales. Pour commencer de façon assez large nous pouvons citer cette définition de D. Jodelet (2003):

« Le concept de représentation social désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. [...] Les représentations sont des modalités de pensées pratiques orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal. En tant que telles, elles présentent des caractères spécifique au plan de l'organisation des contenus, des opérations mentales et de la logique. » (p.367)

1. Pensée sociale versus pensée scientifique

Nous allons approfondir cette notion et pour commencer nous pouvons noter que D. Jodelet parle de « savoir de sens commun ». Il s'agit pour U. Windisch (1989) de la pensée sociale qui s'oppose à la pensée dite « savante ». Il nous dit que la pensée sociale se trouve dans le parlé quotidien. Cette pensée, toujours selon le même auteur, serait souvent du côté de l'explication condamnation alors que la pensée scientifique serait plus du côté de l'explication analytique. Il est important de préciser que ces deux modes d'explication ne sont pas exclusifs, un même sujet peut les utiliser tous les deux. En effet, lors d'un discours politique par exemple, l'alternance entre un mode d'énonciation de l'ordre de la condamnation et un

mode d'énonciation plus analytique peut souvent être observable. D. Jodelet (1984, red 2003) oppose également les représentations à la pensée scientifique. En outre, elle nous dit que les représentations sont à la fois psychologiques et sociales. Le côté psychologique étant la façon dont « nous, sujets sociaux, appréhendons les événements de la vie courante, les données de notre environnement, les informations qui circulent, les personnes de notre entourage proche ou lointain » (p.366). Ce qu'elle qualifie de connaissance spontanée, naïve, de sens commun ou encore de pensée naturelle qu'elle met en opposition à la pensée scientifique. Le côté plus social des représentations concerne le savoir transmis par l'éducation, la tradition ou la communication sociale. Pour cette auteure il s'agit donc, également, d'un savoir « socialement élaboré et partagé » qui nous permet une construction sociale de la réalité. Elle ajoute, que toute représentation est toujours une représentation sur un objet (un individu, une famille, une classe...) Mais elle précise que les représentations sociales sont en définitive des connaissances pratiques car elles permettent principalement de:

« Maîtriser notre environnement, comprendre et expliquer les faits et les idées qui meublent notre vie ou y surgissent, agir sur et avec autrui, nous situer à son égard, répondre aux questions que nous pose le monde, savoir ce que les découvertes de la science, le devenir historique signifient pour la conduite de notre vie ... » (p. 366)

Juste avant de passer à un autre aspect des représentations sociales, il peut être utile de s'arrêter sur la question des découvertes scientifiques afin de désambigüiser cette question. En effet, nous venons de dire que les représentations sociales se trouvent être à l'antipode de la pensée scientifique, or dans cette citation de D. Jodelet nous voyons que les savoirs scientifiques peuvent être sources de représentations sociales. On peut, pour clarifier cette notion, reprendre la citation que R. M. Farr (1984, red 2003) empruntée à S. Moscovici (1983):

« Contrairement à ce qu'on a cru au siècle dernier, loin d'être l'antidote aux représentations et aux idéologies, la science en est en réalité la source » (p. 394).

Ce qui signifie que la pensée scientifique se trouve être à la fois l'opposée de la pensée sociale tout en pouvant en être la source. En effet, comme nous l'avons vu, la forme comme le contenu de la pensée scientifique sont plus analytiques, sources d'un travail plus distancé. Cependant, elles peuvent être tellement distancées qu'elles se retrouvent éloignées de la réalité quotidienne ce qui va alors, lorsque le sujet social va tenter de se l'approprier, donner naissance à des représentations sociales.

2. Objectivation et ancrage

Pour aller plus loin dans l'aspect social des représentations nous allons reprendre deux éléments que de D. Jodelet (2003) met en évidence. Elle parle tout d'abord d'objectivation. Il s'agit de la manifestation du social dans les représentations. Pour elle, elle se manifeste dans la forme et l'agencement des savoirs sur l'objet de la représentation. C'est l'opération imageante et structurante, c'est-à-dire qu'elle permet de se représenter mentalement des concepts abstraits et ainsi mettre en place un « noyau figuratif ». Pour illustrer cela nous pouvons reprendre la citation que D. Jodelet emprunte à S. Moscovici (1979) :

« Objectiver, c'est résorber un excès de signification en les matérialisant ».

La création de ce « noyau figuratif » nécessite, qu'au préalable, il y ait eu « la sélection et la décontextualisation des éléments de la théorie ». Et pour finir, la naturalisation va permettre d'assimiler « les éléments de la science » dans « la réalité de sens commun ». Face à l'objectivation D. Jodelet parle de l'ancrage. Il s'agit de la représentation dans le social, c'est-à-dire de l'insertion d'une connaissance dans une pensée constituée. Elle articule les trois fonctions de base de la représentation. Il s'agit de la fonction cognitive d'intégration de la nouveauté, la fonction d'interprétation de la réalité et la fonction d'orientation des conduites et des rapports sociaux. L'ancrage est l'enracinement des représentations dans la vie des groupes. Le groupe définit ces contours en investissant sa représentation. A. Millet et J. Billez (2000) nous disent, alors, qu'un « code commun » est mis en place par le groupe. Elles ajoutent que les représentations sociales vont ainsi permettre de « classer les individus, les événements et les objets, élaborer des prototypes ». Prototypes qui permettent, à leur tour, d'évaluer de nouveaux objets. C'est également ce qu'explique D. Jodelet (2003) lorsqu'elle écrit :

« Images qui condensent un ensemble de significations ; systèmes de références qui nous permettent d'interpréter ce qui nous arrive, voir de donner du sens à l'inattendu ; catégorie qui servent à classer les circonstances, les phénomènes , les individus auxquels nous avons à faire ; théories qui permettent de statuer sur eux. » (p.366)

3. Procédé non-figé

De plus, et c'est ce que nous verrons par la suite, les représentations sociales ne sont pas statiques. En effet, elles évoluent en fonction de différents éléments comme le contexte social, les textes de lois, etc. Mais il est également, important de dire, qu'à l'inverse, ces éléments peuvent eux même être influencés par les représentations sociales. D. Jodelet (2003) nous dit que ces représentations, qui jouent un rôle, s'autonomisent. Alors, lorsqu'il s'agit de dire ce qui est à l'origine des changements, les représentations sociales ou les éléments environnementaux, cela n'est pas toujours évident. Pour illustrer cette idée, D. Jodelet (2003) reprend ces propos de J. Piaget (1968) :

« Le phénomène est une donnée de l'interaction du sujet et de l'objet qui s'empoignent en se modifiant sans cesse l'un l'autre » (p.370)

Pour finir, nous insistons sur le fait que les représentations permettent aux individus de créer un cadre de référence afin de comprendre le monde qui les entoure. Mais J. Billez et A. Millet (2000) précisent que cela permet également de développer des relations. De plus, elles ajoutent que ces représentations « jouent un rôle dans le maintien des rapports sociaux » (p.3).

Suite à cette explication des représentations sociales, il paraît évident que les parents d'enfant sourd se construisent des représentations sociales afin de pouvoir faire face à la surdité de leur enfant, prendre les décisions qui leur incombent. Ils vont devoir se créer un cadre de référence afin de se comporter face à cet enfant. Mais avant de voir plus précisément les représentations que les parents d'enfant sourd mettent en place, nous allons étudier le modèle de A. Millet (2003) dans lequel elle précise qui est amené à mettre en place des représentations sociales sur la surdité.

B. Qui élabore des représentations sociales sur la surdité et la LSF ?

Nous allons à présent voir quels sont les différents groupes établissant des représentations de la LSF et de la surdité. Pour cela, nous allons prendre la classification mise en place par A. Millet (2003). Pour établir cette classification, l'auteure a pris l'image de cercles s'emboîtant les uns dans les autres. Le premier cercle est celui de la communauté Sourde. Vient ensuite le microcosme sourd ; il s'agit des entendants persuadés de l'existence d'une communauté Sourde et de la nécessité du bilinguisme. Le troisième cercle est celui du microcosme surdité, qui correspond aux sourds qui ne sont pas intégrés dans la communauté sourde ainsi que les personnes entendantes qui ne sont pas convaincues de la nécessité de la LSF et qui ont un

rapport avec la surdité (professionnels, familles...). Enfin, le dernier cercle concerne l'espace social général, c'est-à-dire toutes les personnes entendantes qui, pour une raison ou pour une autre, ont des représentations de la LSF, de la surdité et de la communauté sourde. A. Millet, précise que ces cercles ne sont pas hermétiques les uns aux autres, les idées peuvent donc être échangées d'un groupe à l'autre. Les parents d'enfants sourds appartiendraient, soit au microcosme Sourd, soit au microcosme surdité.

En ce qui concerne les parents d'enfants sourds, ils peuvent se trouver dans deux des catégories ici énoncées. En effet, ils sont soit dans le microcosme sourd soit dans le microcosme surdité. Nous étudierons cela de manière plus approfondie, mais au travers de leurs représentations sociales, de leur choix communicatifs et de leur choix éducatifs nous verrons que les parents appartiennent plutôt à l'une ou à l'autre de ces catégories.

C. Les représentations sociales de la surdité

Après avoir donné une explication générale des représentations sociales nous allons voir plus précisément les représentations sociales suscitées par la surdité. Comme nous l'avons dit, il s'agit d'un travail sur les relations parents entendants/enfant sourd donc nous avons tenté, suite à nos lectures, de dégager les représentations qui semblent être plus présentes dans le discours de ces parents. Il ne s'agit donc pas d'une liste exhaustive des représentations sociales sur les sourds et la surdité.

4. Représentation de la surdité comme un handicap, une maladie

La première représentation que nous avons observé est la représentation du sourd comme une personne handicapée. Pour Y. Delaporte (2002) cette notion vient tout droit de l'idéologie oraliste. Idéologie qui privilégie la communication orale par les sourds et exclut tous modes de communications gestuelles. A. Meynard (1995) a étudié ce phénomène qu'il a nommé « paradigme déficitaire ».

a. *Le paradigme déficitaire*

L'auteur à l'origine de cette théorie nous dit que :

« Pour l'enfant, sa famille, le rapport à cette surdité, à la façon de la vivre, va être directement concerné par le discours déficitaire. » p.32

Selon lui, ce discours déficitaire installe le sourd dans une position de malade. La surdité est définie par le moins, par ce qui manque, par le déficit. Les soignants sont alors remplacés par les éducateurs, le signe-symptôme est la parole vocale défaillante et le traitement par l'oralisation. Toujours selon cet auteur ce point de vue épouse celui des parents qui souhaitent que la surdité de leur enfant soit « réparée » comme pour réparer la blessure narcissique que fait apparaître ou réapparaître l'annonce de la surdité¹. L'atteinte de l'ouïe du sujet sourd amène, selon ce paradigme, à une atteinte de l'activité langagière qui, elle-même, atteint l'ensemble de la personnalité. Pour lui (1995), Toute une liste des conséquences de la surdité est, alors, développée par différents auteurs, comme le retard développemental, la

¹ La notion de blessure narcissique sera abordée de façon plus approfondie dans le chapitre suivant.

perturbation des affects, les difficultés d'abstraction, etc. Cette idéologie est, selon lui, ancrée dans l'idée que le sourd doit apprendre une langue vocale pour s'intégrer à la communauté entendante, il doit renoncer aux signes qui « renvoient à l'animalité ». Pour cet auteur suite au congrès de Milan de 1880 :

« Le statut des sourds-muets se retrouvera dans leur démutisation. (...). Les sourds disparaissent de l'espace public, et se replient sur une sociabilité interne. Ce ne sont plus que des anormaux que la médecine promet sans cesse de normaliser. »

Ces propos se retrouvent dans le discours médical. Le professeur Chouard, médecin ORL pratiquant l'implantation cochléaire, est un des représentants de cette idéologie. Nous pouvons lire sur son site internet personnel :

« La surdité ne doit plus exister [...]. On a tout aujourd'hui, pour la prévenir, la pallier, la traiter et souvent la guérir ».

En effet, cette idéologie, c'est-à-dire l'association de la surdité à une maladie ou à un handicap, semble être portée par le domaine médical d'une part et certains autres professionnels gravitant autour de la surdité (tels les orthophonistes) d'autre part. Il ne s'agit pas de dire que cela correspond à la pensée de tous les médecins et professionnels de la surdité, mais que ce discours circule de façon plus importante dans ce milieu. Toutefois, cette pensée se retrouve, également, dans le discours des parents d'enfant sourd qui ont fait le choix d'une éducation oraliste, notamment au sein d'association. Alix Bernard (1997), parle d'une brochure éditée en 1987 par l'association ARPDA (Association Régionale des Parents et Amis de Déficiants Auditifs) dans laquelle la surdité serait définie comme un manque d'information auditive. Elle ajoute que, dans cette brochure, la parole manquante n'est pas clairement énoncée. Néanmoins, la voix prend une place importante. Elle cite un passage de ce prospectus :

« Il lui manque la perception de la voix humaine, porteuse de la vie, de l'esprit. Cela [...] provoque un pénible sentiment d'isolement, même si le sourd est entouré de beaucoup de personnes. La surdité est une prison atroce, dérisoire. »

Ici, on se focalise sur ce qui ne fonctionne pas, c'est-à-dire l'oreille. Face à cette oreille qui ne fonctionne pas l'implant va être une solution souvent évoquée.

b. L'implant cochléaire

Un autre des « remèdes » à la surdité que n'aborde pas A. Meynard dans cet ouvrage – sans doute parce que ce n'était pas encore d'actualité en 1995 – est l'implant cochléaire qui s'inscrit pleinement dans ce désir de réparation. J. Dagrón (2006) parle de l'implant cochléaire et nous dit, comme A. Meynard pour l'oralisation, qu'il épouse le point de vue des parents et leur désir de « réparation ». Il ajoute que cet acte médical qui relève quasiment du miracle pour certains est, la plupart du temps, pratiqué par des médecins qui ignorent tout de la vie d'un sourd et qui préféreraient voir « une cochlée déficiente » là où il y a aussi « le membre d'une minorité culturelle ». Si A. Meynard ne parlait pas de l'implant cochléaire en 1995, il a depuis publié un nouveau ouvrage, *soigner la surdité et faire taire les Sourds : essai sur la médicalisation du Sourd et de sa parole* (2010), dans lequel il ajoute que chez les parents qui refusent l'implant, la culpabilité sera de mise car il va leur être reproché de ne pas avoir « tout essayé », de ne pas avoir donné toutes les chances à leur enfant.

Nous venons de voir comment la personne sourde pouvait être perçue comme handicapée. Un autre aspect de la surdité comme handicap a été décrit. Elle met en avant l'idée qu'il ne s'agit pas toujours d'un handicap unilatéral.

c. La surdité, un handicap partagé

La surdité prive les sourds d'un sens, ce qui amène à penser que la surdité est un handicap sensoriel. Cependant, on peut se demander si le plus handicapant est la perte auditive en soi ou les difficultés de communication qu'elle entraîne. Si on considère la deuxième hypothèse, on peut alors parler d'handicap de communication. La communication étant un échange on peut penser qu'il s'agit d'un handicap qui est partagé. Le premier à avoir introduit cette notion est B. Mottez en parlant d'expérience partagée (2005) :

« Je partirai de cette évidence : on n'est pas sourds tout seul. Il faut être au moins deux pour que l'on puisse commencer à parler de surdité. La surdité est un rapport. C'est une expérience nécessairement partagée. » p.160

M. Poizat (1996) parle de handicap partagé. En effet, plusieurs situations de communication peuvent exister lorsqu'un entendant parle à un sourd. La première se passe avec un sourd oralisé qui lit sur les lèvres. Ici, il ne semble pas y avoir de difficultés, de barrières communicatives. Cependant, cette communication a des désavantages, elle ne semble pas être en tout point égal. Car, même si le sourd paraît maîtriser la langue orale, l'effort qu'il doit

faire pour lire sur les lèvres reste important. Dans la seconde situation, il s'agit d'un sourd signeur et d'un entendant. Ici, la communication est rendue difficile car les deux personnes ne parlent tout simplement pas la même langue, comme deux étrangers. C'est en cela que la surdité semble être un handicap partagé.

Si on reprend le modèle de A. Millet (2003) nous pouvons penser que ces représentations sont plutôt véhiculées par le microcosme sourd qui, rappelons le, est constitué de personnes sourdes non intégrées à la communauté sourde et d'entendant qui ont un lien avec la surdité et qui ne sont pas convaincues de l'utilité de la LSF. Et comme nous l'avons précisé les parents d'enfant sourd peuvent, également, appartenir au microcosme sourd. On peut alors se demander quelles sont les représentations sociales de ces parents n'appartenant pas au même microcosme. C'est ce que nous allons voir à présent.

5. Représentations sociales de la surdité comme une différence.

La deuxième idéologie, qui domine les représentations sociales sur la surdité, est l'hypothèse que la surdité est une différence. Cette différence donne naissance à une langue : la langue des signes ; mais également, pour certains, à une communauté sourde, une culture sourde.

Cette représentation est, selon Dagron (2006), principalement défendue par les sourds eux mêmes et parfois par leurs proches. Cet auteur nous dit que ces représentations sont mises en place suite aux expériences personnelles telles que le regard porté par la société sur la surdité ou le contact entre sourd. Cette culture sourde donnerait un « sentiment communautaire » et une « perspective historique » qui influencent leurs représentations sur la surdité. En effet, dans le milieu associatif sourd, il semble y avoir un désir de défendre cette communauté sourde. Si nous prenons l'exemple de tracts distribués par l'association « LES SOURDS en COLERE » (1993), réagissant à la pratique de l'implant cochléaire, nous pouvons lire des propos tels que :

« Contre la purification ethnique, stop à la vivisection humaine ».

« Soyons d'une autre race de la population humaine, d'un autre peuple avec notre histoire, notre culture et notre langage ».

On voit, ici, que tout un lexique autour de la notion de communauté, voir même de peuple sourd, se développe.

L'idée de la différence peut également s'observer dans certains discours prétendant que la perte auditive est compensée par d'autres aptitudes. Nathalie Lachance (2007) développe l'idée de l'existence d'une culture sourde. Elle définit cette culture comme étant « une manière de faire, de penser et d'être ». Elle nous dit que la perte de l'ouïe est compensée par une utilisation plus accrue de la vision. Selon elle, la culture sourde pourrait reposer sur le visuel. Toutefois, elle ajoute que définir la culture sourde ainsi sous-entend la perte auditive. Mais, la différence est que la perte auditive n'est plus mise en avant. C'est l'utilisation de la vue qui a le premier rôle, c'est alors un facteur positif qui est mis en avant. On ne définit plus la surdité par le moins mais par le plus.

Delaporte (1998) nous dit qu'être sourd « c'est avoir des capacités que les entendants n'ont pas ». Il parle alors du regard qu'il pense bien différent du regard des entendants. Celui des sourds serait plus vif, plus profond, en bref plus performant. Mais cette idée que le sourd possède un regard hors-norme peut vite devenir inquiétante, B. Virole (1990) repris par M. Poizat (1996) va même plus loin en disant que cette idée pourrait être à l'origine de l'angoisse ressentie par les entendants face au sourd :

« La gêne ressentie fantasmatiquement par les entendants sous le regard du sourd et qui trouve renversement exalté dans le don artistique que la philosophie du XVIIIe siècle lui attribuait volontiers, puise sa source dans la croyance remarquablement persistante en l'existence chez le sourd d'un regard capable de détecter, à travers nos attitudes corporelles et les expressions de nos visages, la vérité de nos intentions inconscientes ».

p.64

On peut, alors, se demander si attribuer aux sourds des aptitudes supérieures aux entendants, leur attribuer des quasi « super pouvoir », n'est pas issu d'un schéma de pensée identique aux schémas de pensée plaçant le sourd comme handicapé. De plus, n'y a-t-il pas derrière ces pensées le désir de réparer l'injustice que les sourds subissent en n'ayant pas d'audition ? Et cela n'amène-t-il pas à situer le sourd comme à part, comme non-humain ? On peut voir cela dans l'extrait du roman de C. Mc Cullers (1993) cité par M. Poizat (1996). Ce passage du livre concerne un personnage sourd :

« Ce type était franchement troublant. Les gens se surprenaient à l'observer avant même de savoir qu'il était différent. Ses yeux faisaient penser qu'il entendait ce que nul n'avait encore entendu, que son savoir dépassait les pressentiments les plus subtils. Il ne semblait pas tout à fait humain ». p. 42

Nous venons de voir quels peuvent être les deux principaux courants idéologiques qui influencent les représentations sociales sur la surdité. Dans les deux cas, et nous verrons cela tout au long de ce mémoire, ces représentations peuvent influencer les choix des parents d'enfant sourd. Ces idéologies sont, l'une comme l'autre, extrêmes. En effet, elles placent soit le sourd comme un handicapé soit comme un individu culturellement à part. Une troisième façon d'envisager la surdité n'est-elle pas possible ? Ce mode de pensée pourrait se situer entre les deux autres. Elle admettrait que le sourd est les deux à la fois, c'est-à-dire une personne handicapée dans certaines situations et une personne culturellement différente à d'autre moment. La suite de ce mémoire va nous amener à parler de cette question de façon plus approfondie. Mais avant cela il nous reste à aborder les représentations sociales des langues parlées par les sourds qui, comme nous allons le voir, se basent sur les mêmes schémas de pensée.

D. Représentations sociales des langues du sourd

Une personne sourde a, en effet, plusieurs possibilités quant à la langue qu'elle va parler. La première langue qui nous vient à l'esprit lorsqu'il s'agit de surdité est la langue des signes. Il est vrai que c'est une des langues que le sujet sourd peut posséder dans son bagage langagier. Mais, il y a bien écrit « peut » et non pas « as » car d'autres possibilités sont envisageables. Le sourd peut, dans la mesure du possible, avoir appris le français sous la modalité vocale. La plupart des sourds étaient également au contact de la langue française sous sa forme écrite. Chaque sourd peut donc avoir un bagage différent, il peut maîtriser une ou plusieurs modalités de chacune de ces langues. Bien étendu, ces langues suscitent des représentations qui, comme nous allons le voir s'inscrivent dans le même schéma que celles précédemment vues sur la surdité.

6. Représentations sociales de la langue des signes

Les langues des signes qui passe par un canal inhabituel, le canal gestuel-visuel, suscitent beaucoup de questionnement. Afin de se comporter face aux individus qui parlent cette langue à première vue « étrange » les représentations sociales sont de mises. Et notamment chez les parents d'enfant sourd qui sont directement confrontés à cette langue.

a. Représentations sociales « négatives » de la langue des signes

La langue des signes a pendant longtemps souffert de représentations très dépréciatives. Il était, alors, difficile de l'envisager comme une langue à part entière. Aujourd'hui, le fait que la langue des signes soit une langue serait plus facilement admise. Cependant, des représentations négatives demeurent. M. Poizat (1996) parle, même, d'une diabolisation de la langue des signes. Selon lui, elle est souvent définie par un vocabulaire faisant penser à la confusion, au désordre, à l'agitation et cela même lors de discours se voulant élogieux. Pour exemple, il cite David Wright qui utilise, pour décrire une situation de dialogue entre sourds, des termes de cet ordre la :

« Il règne une confusion stupéfiante, le bras tournoient comme des moulins à vent dans un ouragan [...] Le corps s'exprime par tout un vocabulaire énergique et silencieux, par le regard, l'expression, la posture, les coups d'œil ; les mains jouent leur pantomime. On observe un pandémonium absolument captivant [...] L'agitation apparemment corybantique de mains et de bras. » p.56

Pour lui, tout cela s'apparenterait à « une phobie du geste », expression qu'il emprunte à A. Meynard (1995). On peut observer cette phobie dans les propos de ces parents qu'il cite :

« Surtout, je ne veux pas qu'il fasse de gestes... » p.95

Cette phobie, pour M. Poizat (1996), serait liée à une « dévaluation culturelle de la gestualité ». Nous allons voir quelques représentations qui pourraient être l'héritage de cela.

i. Langue des signes, langue ghetto

Une des ces représentations est que la langue des signes est une langue qui renferme les sourds entre eux, les ghettoïses. C. Dubuisson et C. Grimard (2006) reprennent les propos du père d'un enfant sourd qui craignait que la langue des signes aboutisse à la « ghettoïsation et à la rupture avec la famille ». Cela va à l'encontre de l'idée d'intégration, idée à laquelle beaucoup de parents semblent attachés. Ils pensent que les sourds gestuels ne peuvent pas parler le français, ce qui les exclurait de la « communauté entendante » et les renfermeraient dans la « communauté sourde ». De plus, la crainte de la différence est également à l'origine de telles représentations. Les propos d'A. Millet (1988) illustrent cette idée :

« La volonté d'intégration – proche d'un désir d'assimilation – est essentiellement une volonté d'intégration linguistique la plus indifférenciée possible ». p.25

ii. Langue des signes, langue barrière

Une autre représentation estime que la langue des signes peut faire barrière à un apprentissage de la langue orale. Pour ces parents, la langue des signes peut être plus facile pour l'enfant sourd, ce qui pourrait le dissuader d'utiliser la langue orale. C. Penin (2004) a interrogé la mère d'une enfant sourde qui, à la question : « connaissez-vous des parents qui apprennent la LSF ? », a répondu au sujet d'un enfant sourd : « oui [...]. Il se contentait des signes, il préférait les signes que parler. C'était plus simple pour lui de le dire par des signes ». De la théorie déficitaire, dont nous avons parlé plus haut, A. Meynard (1995) nous dit qu'elle serait à l'origine de cette représentation de la langue des signes. Dans cette théorie, l'oralisation serait le remède à la surdité et la langue des signes, une barrière à la rééducation. Elle devra alors, toujours selon cet auteur, « sortir ou mieux ne jamais entrer au sein de la famille » (p. 33). Si la langue des signes peut être vue comme une barrière à l'apprentissage de langue vocale, elle est également, d'après A. Meynard, vue comme une barrière au bon développement psycho-affectif. Car, comme nous l'avons déjà dit, pour certains, la langue vocale est la seule garantie au bon développement psycho-affectif.

iii. Langue des signes, « langue pour plus tard »

La langue des signes peut alors devenir pour les parents, comme la nomme A. Millet (2003), « la langue pour plus tard ». Tant que l'enfant est dans l'apprentissage de la langue vocale, certains parents n'envisagent pas l'apprentissage de la langue des signes possible. Cependant, pour certains d'entre eux, cela est envisageable lorsque l'enfant sera plus grand et aura acquis un oral qu'ils jugent suffisamment bon. Par exemple, A. Boroy (1997) a répondu à sa fille, qui lui demandait d'apprendre la langue des signes, que c'était à présent possible car elle avait un niveau de langue orale suffisamment bon :

« Bien sûr, Jessica, tu pourras apprendre la LSF. J'en suis même ravie... surtout que maintenant, il n'y a plus de risques, tu connais bien le français ».

A. Millet (2003) ajoute à cela le fait que ces parents entendants d'enfant sourd ne semblent pas vouloir être les « promoteurs du bilinguisme et du biculturalisme ». Sans doute parce qu'ils sont dans l'incapacité d'accepter la différence de leur enfant. De plus, pour cet auteur

c'est souvent dans le discours de ces parents que l'on observe des plaintes quant à la difficulté d'apprendre la langue des signes, difficulté qui leur semblerait quasi insurmontable.

iv. Langue des signes, « langue du début »

A l'opposé de cette « langue pour plus tard » A. Millet (2003) nous parle de la « langue du début ». Langue qui est instaurée entre l'enfant sourd et le parent entendant dans les premières années de vie de l'enfant, afin d'instaurer une communication, puis abandonnée par la suite lorsque le niveau de français est considéré comme suffisant pour communiquer. On observe alors une instrumentalisation de la langue des signes. Elle n'a plus qu'une valeur utilitaire ce qui revient à « une réification, une dé-socialisation, une dé-culturation de la langue » (A. Millet, 2003). Elle devient un support pédagogique pour amener l'enfant sourd vers la langue majoritaire. On peut également retrouver cette instrumentalisation lorsque la langue des signes devient ce que l'on peut nommer « la langue de l'échec ». Elle devient la langue à laquelle ont recours les parents lorsque l'oralisation est un échec.

On peut rapprocher cette notion de « langue du début » à la notion de langue « tremplin » évoquée par A. Millet (1999). Cette auteur nous dit que la LSF est alors un support pédagogique qui permet d'amener l'enfant sourd vers la langue française. Elle évoque les travaux de D. Bouvet dans lesquels on peut observer une telle instrumentalisation des langues gestuelles :

« En permettant à l'enfant sourd d'accéder pleinement aux catégories du langage, la langue des signes est pour lui le passage obligé par lequel il doit passer pour pouvoir parvenir pleinement au monde des livres et de la littérature ».

v. Langue des signes, langue pauvre

Si, comme nous l'avons dit, la langue des signes en tant que langue ne semble plus être remise en cause, les représentations quant à son efficacité demeurent. Certains pensent que la langue des signes ne permet pas d'avoir un bon niveau de communication. Cette langue serait trop pauvre, elle ne permettrait pas d'aborder certains thèmes comme des thèmes plus abstraits. L'idée est que tout ne peut pas être exprimé par cette langue. Lors d'un entretien avec un professeur au contact d'enfant sourd, A. Millet (1988) relève ces propos :

« Je me demande quand même si on peut exprimer toutes les nuances en langue des signes ». p.23

Ou encore le témoignage d'un professeur engagé dans un projet bilingue qu'à reçu V. Michel (1994) et qui est cité par A. Millet (1999) :

« Il y a une certaine infirmité de la langue des signes et une infirmité lexicale d'abord, il y a 6000 signes et le français d'un... le vocabulaire d'un professeur de lycée c'est à peu près 60 000 mots et puis il y a des infirmités, je dirais grammaticales, par exemple, il n'y a pas de forme passive. » p.110

Notons l'utilisation, à plusieurs reprises, du terme « infirmité » pour parler de la langue des signes, ce qui renvoie immédiatement à l'idée de la surdité comme un handicap. Nous avons d'ailleurs dit que les individus qui pensaient la surdité ainsi appartenaient au microcosme surdité. Ce microcosme n'est, selon A. Millet (2003), pas convaincu de la nécessité de la langue des signes. On peut donc supposer que les individus qui appartiennent à ce groupe ont certaines de ces représentations. A l'inverse d'autres représentations, plus positives au premier abord, existent. On peut se dire, qu'en toute logique, ces représentations se retrouvent plus dans le discours du microcosme sourd.

b. Langues des signes, plus qu'une langue ?

vi. Langue des signes et fascination

G. Goasmat (2008) dit, lui aussi, que la langue des signes est parfois « diabolisée ». Car comme le suggère D. Séguillon cité par Goasmat, cette langue fait appel à un engagement total du corps, ce qui peut gêner l'interlocuteur qui jugerait ce comportement comme étant en dehors des règles sociales. Cependant, une autre réaction face à la langue des signes existe, elle est à l'opposé de celle-ci, il s'agit de la fascination. M. Poizat (1996) écrit que cette fascination pour la langue signée amène, parfois, à la considérer comme « une langue parfaite, la langue des anges ». Il cite le discours de l'Abbé de Fauchet énoncé lors de l'éloge funèbre de l'abbé de l'Épée dans lequel il a dit, à propos des sourds, « qu'ils volent avec leurs signes ». A. Millet (2006) traite également de cela et émet l'hypothèse que cette fascination pourrait être due à l'aspect « visuel/gestuel » qui susciterait la curiosité. Elle est, toujours selon cette auteure, le fruit du discours identitaire des sourds, abordé plus haut. Pour illustrer cela, l'auteure prend pour exemple une réplique des *enfants du silence* :

« Mon langage est aussi valable que le vôtre, plus valable même parce que je peux vous communiquer en une image une idée plus élaborée que vous pouvez le faire en cinquante mots »

Une autre des raisons à l'origine de cette fascination, pour A. Millet (2006), est l'idée que la langue des signes est une communication en image. La barrière entre langue et art peut parfois être fragile. Pour illustrer cela, nous pouvons citer les propos de L'abbé Deschamps repris par M. Poizat :

« La parole est comme un tableau dont le signe est le coloris qui lui donne l'éclat ». p. 80

Nous pouvons également l'observer dans un discours de Jack Lang, alors ministre de l'éducation, que A. Millet (2006) a cité :

« Oui, cette langue gestuelle à une dimension esthétique, elle a une beauté plastique, chorégraphique indéniable ».

On peut, ainsi, voir de l'enthousiasme pour cette langue dans les propos de certains parents comme Alain et Catherine Maigre-Touchet (1979), deux parents d'une petite fille sourde. Ils parlent ainsi de la langue des signes :

« Nous y picorions quelques signes avidement, séduits par leur richesse expressionniste, leur concision gracieuse ». p.396

On peut observer, dans ces propos, l'admiration que suscite la langue des signes pour ces deux parents ayant fait le choix d'une communication en langue des signes pour leur fille sourde. Cependant, A. Millet (2003) nous dit que cette fascination est plus présente dans la sphère sociale générale que dans les sphères plus proche du monde sourd, comme les parents. Ces proches qui, dans les années 90, ont totalement rejeté la langue des signes, étaient, dans les années 2000, plus enclins à accepter son existence. Pour autant, la méfiance reste de mise et conférer le même statut à la langue des signes et à la langue française serait, selon A. Millet (2003), encore difficilement envisageable pour eux.

b) Langue des signes, langue transparente

C'est l'idée, développée par M. Poizat (1995), que la langue des signes est, parfois, vue comme une langue transparente, c'est-à-dire directement compréhensible. Elle vient directement de la pensée. Elle serait, selon Berthier² cité par M. Poizat, « la fille aînée de la pensée » ; contrairement à la langue orale qui serait davantage une barrière entre la pensée et l'expression. L'idée est que la langue des signes est une langue plus pure, « sans équivoque ». On peut également voir cette idée dans les propos de B. Virole (2006) :

« Par cette prise en considération de la figurabilité, la langue des signes se rapproche des procédés symbolique utilisés par l'inconscient au sens freudien ».

² Berthier in Ménière (1853).

c) Langue des signes, langue universelle

On entend souvent l'idée qu'il n'y a qu'une seule langue des signes, universelle à tous les sourds du monde. Cela vient sans doute de l'idée que la langue des signes est une invention créée par un entendant, l'abbé de l'Épée bien souvent, afin de venir en aide aux sourds.

Une autre idée de l'universalité de la langue des signes est développée par M. Poizat (1996). Elle serait même véhiculée par les sourds eux-mêmes. L'idée est que cette langue a tout le potentiel pour être parlée par tous, sourds comme entendants. Pour illustrer cela, il cite P. Desloges (1779) qui a écrit :

« Il est en effet surprenant que tout ce que M. de l'Épée a démontré sur l'utilité de ce langage, destiné par la Nature elle-même à devenir une langue universelle, un lien de communication pour tous les hommes n'ait encore engagé presque personne à l'apprendre ». p.61

On peut également se demander, comme le fait A. Millet (2003), si ces représentations positives au premier abord le sont vraiment. Considérer la langue des signes comme étant plus qu'une langue ne lui enlèverait pas sa dimension de langue ?

Pour A. Millet comme pour M. Poizat la fascination et la répulsion pour cette langue sont les deux facettes de la même médaille. On retrouve le même schéma évoqué plus haut pour les représentations sociales de la surdité. En effet, conférer à la langue des signes des capacités supérieures n'est-il pas là encore un désir de vouloir compenser ce qui semble manquer ?

Nous venons de voir quelques représentations sociales sur les langues des signes mais bien entendu il ne s'agit pas de la seule langue que le sourd peut maîtriser. Le français sous différentes modalités peut être pratiqué par la personne sourde mais là encore les représentations sont de mises et c'est que nous allons à présent aborder.

IV/ Représentations sociales du français dans le cadre de la surdité

1) La LPC

La LPC (la Langue française Parlée Complétée) n'est bien entendu pas une langue mais bien un outil permettant aux sourds d'accéder à tous les phonèmes du français lors de la lecture labiale. Pour les parents, cet outil est souvent vu comme « miraculeux ». En effet, il leur permet de communiquer plus facilement en français avec leur enfant. A. Boroy (1997),

mère de deux enfants sourds, fait dans son ouvrage l'éloge de la LPC. Elle juge cet outil prodigieux car il permet de démutiser l'enfant sourd et faciliter son intégration au sein des entendants. On peut lire sur la quatrième de couverture de son ouvrage ces propos :

« Témoignage militant en faveur d'un véritable droit à l'intégration et à la parole pour les personnes sourdes, promouvant une méthode pour y parvenir (le Langage Parlé Complété) ».

A. Millet (1988) ajoute qu'il n'est pas étonnant de retrouver cet engouement dans beaucoup de discours car, contrairement à la langue des signes, il n'est qu'une aide à la lecture labiale de la langue française, il ne constitue pas un « rival linguistique ».

2) Le vocal, langue contre nature pour les sourds

On retrouve, dans certains discours, un rejet total de la langue vocale. Elle est jugée contre nature pour le sourd, à l'opposé de la langue des signes qui est la langue naturelle des sourds. C'est ce que l'on peut retrouver, dans ce que A. Millet (1988) nomme le discours du « tout LSF ». Ce discours s'est développé au sein de l'association 2LPE (Deux Langues Pour une Education), suite aux discours bilingues dont nous parlons ci-après. Cette association s'est créée dans le milieu des années 80 à l'initiative de parents d'enfants sourds voulant développer le bilinguisme sourd. Ce discours « tout LSF » a placé les sourds comme minorité linguistique et culturelle, rejetant l'intégration aux entendants, ce qui pour A. Millet (1988) est un risque vers le communautarisme et la ghettoïsation.

V/ Représentations sociales du bilinguisme sourd

A. Millet (2006) met en évidence le fait que le sourd n'a souvent que deux possibilités : être « un bon sourd » c'est-à-dire faire le choix de l'oralisme et être comme un entendant, ou à l'inverse faire le choix du gestuel et être un « vrai sourd » différent de l'entendant. Pour elle, cela est la manifestation de la difficulté à penser « similitude » et « altérité » simultanément. Pourtant, le bilinguisme semble pouvoir faire la synthèse de cela. Le sourd dit gestuel pratique la langue des signes d'une part et, à des degrés variables, le français. Il est donc dans une situation de bilinguisme. Mais cela est rarement pris en compte, on est dans une opposition geste/vocal qui omet ce bilinguisme. Néanmoins, des représentations sociales semblent tout de même se dégager du bilinguisme . Ces représentations sont souvent liées aux

représentations de la LSF et aux représentations du français que nous avons constaté plus haut car il s'agit, le plus souvent, de la pratique de ces deux langues. Toutefois, d'autres représentations propres au bilinguisme sont présentes.

1) Le bilinguisme, maîtrise parfaite de deux langues

Le bilinguisme, et pas seulement le bilinguisme sourd, est souvent pensé comme la maîtrise parfaite de deux langues. C'est-à-dire, comme une pratique équilibrée et de même niveau en tout point. Or de nombreux chercheurs en sociolinguistique ont démontré que le bilingue pratique rarement deux langues à un niveau parfaitement égale et que le bilinguisme est la pratique de deux langues, peu importe le niveau et les modalités maîtrisées (écrit, oral, compréhension...). Grosjean (1993) définit le bilinguisme comme :

« La capacité de produire des énoncés significatifs dans deux (ou plusieurs) langues, la maîtrise d'au moins une compétence linguistique (lire, écrire, parler, écouter) dans une autre langue, l'usage alterné de plusieurs langues, etc. »

On peut donc dire d'un sourd s'exprimant oralement en LSF et en Français à l'écrit qu'il est bilingue. Cependant, la domination de cette représentation amène les bilingues sourds eux-mêmes à avoir des difficultés à se définir comme tel. On retrouve cela dans le témoignage d'une sourde, recueillie par A. Millet et J. Billez (2000) :

« D'accord, mais moi je ne me considère pas comme bilingue, je ne suis pas bilingue, pas encore en tout cas, je ne crois pas être encore bilingue ».

On peut, également, voir cela à travers les propos de cette jeune sourde que l'on retrouve dans l'ouvrage de A. Millet, I. estève et L. Guigas (2008):

« Je ne fais pas de signes parfaits, je sais signer... Je connais aussi le français mais être bilingue, je ne pense pas »

2) Double-Semilinguisme

Lorsque le bilinguisme n'est pas la maîtrise parfaite de deux langues il peut alors être perçu comme un semilinguisme ou un double-semilinguisme dans le sens où aucune des deux langues n'est réellement maîtrisée. C'est ce qu'explique J. Billiez (1997) lorsqu'elle écrit :

« Le semilinguisme ou le bilinguisme déficient relèvent d'une conception abstraite de l'individu bilingue comme la somme de deux locuteurs natifs correspondants. » p.41

R. Delamotte-Legrand & R. Sabria (2001) nous disent que lorsque le bilinguisme est le produit d'une éducation élitiste les représentations sociales sont positives. Toutefois, quand le

bilinguisme est le fait d'un handicap, comme c'est le cas pour la surdité, le statut est rabaissé à un statut de semilinguisme.

1) *Le bilinguisme sourd, un bilinguisme comme les autres*

F. Grosjean (1993) prétend que le bilinguisme sourd est en bien des points identique au bilinguisme entendant. Le premier point est la diversité. Le premier argument est que les compétences étant diverses d'un sujet à un autre, qu'il soit sourd ou entendant, cela donne naissance à des bilinguismes divers. L'autre similitude que F. Grosjean met en avant est le fait que bilingue sourd ou bilingue entendant ont des difficultés à se considérer comme bilingue. Le dernier point commun est l'utilisation des langues en situation de communication. Les sourds comme leurs homologues entendants peuvent avoir une communication monolingue et bloquer l'autre langue qu'ils maîtrisent, mais ils peuvent aussi utiliser les deux langues au cours d'un même dialogue, utilisant l'alternance codique. De plus R. Delamotte-Legrand et R. Sabria (2001) nous disent que, comme pour tous les bilinguismes, le poids des langues mais également les compétences des interlocuteurs vont avoir des conséquences sur les pratiques langagières familiales. En effet, il peut y avoir au sein de la famille une pratique plus forte pour l'une ou l'autre des langues et cela de façon différente selon les membres de la famille impliqués dans le dialogue.

4) Le bilinguisme sourd, un bilinguisme particulier

A. Millet (1999) nous dit que l'on peut être tenté de voir le bilinguisme sourd comme étant identique à tous bilinguismes. Or, selon cette auteure, ce ne serait que partiellement juste. D'une part car la langue seconde, que peut-être le français, est une langue qu'elle dit « étrangère », car la surdité rend cette langue « étrangère au corps » du sourd :

« La langue française, quant à elle, est pour le sujet sourd une langue étrangère (de façon essentielle puisqu'étrangère à son corps) ». p.109

D'autre part, A. Millet (1999) nous dit que le fait de choisir d'être bilingue pour un sourd n'est pas forcément un réel choix dans le sens où ce « choix » peut être conditionné par les potentialités du sujet. En effet, lorsqu'un sourd est dans l'incapacité de s'exprimer en langue orale le choix est difficilement possible. Le sourd peut se retrouver dans l'obligation de renoncer à l'oral. Comme l'exprime ce jeune sourd dont nous parle A. Millet et qui c'est confié à S. Alfano (1998) :

« C'est bien l'oral, mais je ne parle pas ». p.108

De plus, le bilinguisme se construit, c'est-à-dire que le sourd va devoir apprendre de façon plus ou moins naturelle le français. Il pourrait donc s'agir d'un bilinguisme plus ou moins artificiel. C'est sans doute ce qu'exprime Colin (1978) dans l'extrait qu'a cité A. Meynard (1995) :

« Toute langue est artificielle mais par défaut d'usage, elle est considérablement plus artificielle pour l'enfant sourd que pour l'enfant entendant. Il lui manque l'intensité de la pratique qui peut seule conférer l'équivalent du naturel ».

On peut donc diviser les représentations sociales sur la surdité et les langues parlées par les sourds que nous venons de voir en deux. D'un côté celles du microcosme sourd qui défend l'idée que le sourd est un être différent doté de sa propre culture, la langue des signes en étant la meilleure manifestation. La langue des signes est alors très valorisée voir sur-valorisée au détriment du français vocal qui est perçu comme non-naturel pour les sourds. A l'opposé se trouve le microcosme surdité qui lui véhicule l'image d'un sourd handicapé pour lequel la langue vocale est essentielle pour « réparer » ce handicap. La langue des signes est alors perçue comme dangereuse notamment pour l'acquisition de cette langue vocale. Comme nous l'avons déjà dit un troisième mode de pensée pourrait être envisageable, il se situerait entre les deux, admettant que la personne sourde peut-être différente mais parfois se retrouver dans des situations handicapante. Cette façon d'envisager la surdité se manifesterait, peut-être dans le bilinguisme. En effet, admettre que le sourd est différent notamment dans sa perception du monde permettrait de comprendre la nécessité de la langue des signes et accepter que la personne sourde soit confrontée à certaines situations handicapantes, situations dans lesquelles la connaissance de la langue vocale pourrait être utile. Il paraît alors évident que la manière dont les parents d'enfant sourd se représentent la surdité va influencer les choix qu'ils seront amenés à faire en tant que parents de cet enfant. Mais comme nous l'avons précédemment dit ce ne sont pas les seuls éléments qui influencent les décisions des parents. En effet, tout le parcours qu'ils vont traverser de la naissance de leur enfant jusqu'à l'annonce de la surdité (et peut-être encore après) va jouer un rôle dans les choix qu'ils feront ensuite.

CHAPITRE 2 : DE L'ANNONCE DE LA SURDITE AU CHOIX COMMUNICATIF

Avant de voir quels sont les choix opérés par les parents entendants en matière de communication. Nous allons étudier ce qui se passe avant, c'est-à-dire tout ce qui se passe entre le moment où les parents soupçonnent la surdité de leur enfant et le moment où on la leur annonce.

I. Avant l'annonce de la surdité

Avant l'annonce officielle du diagnostic, C. Dubuisson et C. Grimard (2006), nous disent que les parents ont souvent des doutes quant à la surdité de leur enfant car celui-ci n'a pas le comportement qu'ils attendent. Ces enfants ne se retournent pas lorsqu'un bruit intense retentit, ils ne réagissent pas au son de la voix, etc.

1) Tentative de rationalisation

Mindel et Feldman (1987) cités par C. Dubuisson et C. Grimard (2006) expliquent que dans cette situation les parents ont tendance à « nier ou s'expliquer de façon erronée » le comportement de leur enfant sourd. Ils tentent de rationaliser les attitudes de cet enfant. C. Dubuisson et C. Grimard prennent l'exemple de parents, qui pour expliquer l'absence de réaction de leur enfant lorsqu'on l'appelle, prétendent qu'il est têtu ou qu'il ne veut pas entendre. Ils peuvent, aussi, expliquer son retard de langage par un héritage familial : tous les enfants de la famille ont commencé à parler tard. C'est ce qu'explique, également, C. Lepot-Froment (1981) :

« Selon les cas, celui-ci [l'enfant sourd] peut paraître introverti, trop absorbé en lui-même et en ses occupations, distrait, désobéissant, ou bien encore instable moteur, impulsif, agressif... » p.2

« Parmi les parents que nous avons rencontrés, quelques-uns nous ont dit ne pas s'être inquiétés outre mesure au début, parce qu'ils avaient connu de ces enfants « parleurs tardifs » dans leur famille proche ou dans leur entourage ». p.3

C. Dubuisson et C. Grimard (2006) citent alors Forecki (1985), qui avec le recul parle de cette période qu'il a lui-même vécu :

« Tous ces indices auraient dû m'alerter sur la surdité de Charlie. Ma liste d'excuses sur pourquoi ils ne l'ont pas fait est impressionnante en longueur, mais je ne veux pas cacher la vérité. Je n'ai pas vu le problème de Charlie. Je l'ai soupçonné ? Oui. Ignoré ? Peut-être. Craint ? C'est certain. Même plus tard, quand les indices sont devenus plus évident, je ne peux pas vraiment dire que j'ai cherché à savoir si Charlie entendait. Plus exactement, j'ai inhibé le processus. » p.74

Comme l'indique C. Dubuisson et C. Grimard (2006) tous ces mécanismes de défense, normaux et nécessaires, permettent de rétablir la cohésion et gérer les conflits ce qui a tendance à repousser la visite médicale.

Cependant, la visite médicale finit toujours par arriver et les parents se retrouvent alors face aux professionnels.

2) Des professionnels qui confortent les parents dans ce mécanisme

De plus, C. Dubuisson et C. Grimard (2006) ajoutent, que les médecins ont tendance à conforter les parents dans ces pensées en faisant un mauvais diagnostic ou en disant qu'il ne s'agit que d'une passade. Elles citent, alors, une expérience de Prendergast et al. (2002) qui a montré que les parents soupçonnent, en moyenne, la surdité de leur enfant vers son 8, 16^{ème} mois alors que le diagnostic est posé vers le 14, 58^{ème} mois. La plupart des parents prétendent que cela est dû aux médecins qui ne prennent pas en compte leurs discours. C. Lepot-Froment (1981) écrit, en se basant sur des témoignages de parents, que :

« Le médecin de famille ou le pédiatre qui, pour rassurer les parents [...] déclarent par exemple : J'ai pu voir un enfant qui à trois ans ne parlait pas, et qui par la suite est devenu avocat. » p.3

« Parmi ceux qui nous ont communiqué leur expérience [parents d'enfant sourd], beaucoup nous ont dits n'avoir été aucunement mis en alerte, lorsqu'ils se posaient des questions, par les médecins ou les infirmières qu'ils consultaient. – « *Personne ne nous a parlé de surdité à ce moment-là* », est une phrase que nous avons entendue plus d'une fois au cours de notre enquête » p.3

« Presque toujours, la première personne à qui ils ont fait part de leur pressentiment est un pédiatre, dont la réaction la plus courante est de les rassurer. Dans certains cas, le

pédiatre procède à un examen rapide des capacités d'audition de l'enfant : en claquant la porte, en tapotant la table de son stylo à bille, en agitant une sonnette ou un trousseau de clefs, etc. L'enfant alors manifeste une réaction à un moment ou l'autre, ce qui autorise l'examineur à réconforter les parents. Ceux-ci d'ailleurs ne demandent qu'à croire qu'ils ont peut-être mal vus ; qu'ils se sont peut-être trompés ». p.5

C'est également ce qu'explique E. Laborit (1993) dans son ouvrage, le médecin a nié les observations de sa mère allant jusqu'à dire que le problème venait d'elle :

« Le pédiatre m'a prise pour une folle. Il n'y croyait pas non plus. Toujours cette histoire de vibrations que tu percevais. Mais lorsqu'on frappait dans ses mains à côté de toi ou derrière toi, tu ne répondais pas. [...]. J'avais pris rendez-vous avec lui [...] pour lui faire part de mes craintes une fois de plus. Il m'a carrément dit : Madame je vous conseille vivement d'aller vous faire soigner ». p.13

Mais là encore, l'annonce arrive tôt ou tard. Il s'agit d'un moment délicat dont bien des paramètres sont à prendre en considération et c'est ce moment précis que nous allons à présent étudier.

II. L'annonce de la surdité

1) Débat quant au moment propice pour annoncer le diagnostic

Deux points de vue s'opposent quant au moment propice pour annoncer la surdité aux parents. Le premier nous dit qu'il est préférable d'annoncer cette surdité le plus tôt possible

afin de ne pas laisser la relation parents/enfant se dégrader et de permettre à ces parents de choisir un moyen de communication adapté à leur enfant sourd le plus tôt possible. C'est, par exemple, ce qui est défendu par le dernier rapport de l'HAS (Haute Autorité de Santé) publié en 2007. Le second point de vue nous dit que l'annonce est un tel bouleversement pour les parents qu'il est préférable, afin de ne pas perturber trop tôt la relation parents/enfant, de l'annoncer plus tardivement.

a. Annonce précoce

C. Dubuisson et C. Grimard (2006) expliquent, comme nous l'avons vu plus haut, que la surdité est bien souvent diagnostiquée de façon tardive. Elles nous disent, alors, que cette attente amène la relation mère/enfant à se dégrader. Les mères attendent, de la part de l'enfant, des comportements qui n'arrivent pas. En effet, elles attendent une réaction lorsqu'elles parlent, lorsqu'elles prononcent le nom de leur enfant, etc. Cela n'arrivant pas, il peut y avoir de la frustration et de la culpabilité de la part de la mère qui ne serait pas sans conséquence sur l'enfant. Mindel et Feldman (1987) repris par C. Dubuisson et C. Grimard (2006) citent les propos d'une mère qui illustrent la culpabilité ressentie par les parents :

« Je croyais que c'était moi, je croyais que j'étais une mauvaise mère. » p. 76

Ces auteurs sont alors partisans d'un diagnostic précoce car la relation mère/enfant se dégrade moins étant donné que les mères peuvent expliquer et comprendre les réactions et/ou absence de réaction de leur enfant. C'est, également, le point de vue de bien des mères comme le met en évidence C. lepot-Froment (1981) :

« Parmi les 122 mamans à qui Gregory (1976) demanda quel était le meilleur moment pour savoir, 93% ont répondu : « au plus tôt, au mieux ». Car, pendant l'attente, elles ont vécu douloureusement les problèmes de communication avec leur enfant ». p.9

Elle a également souvent entendu des parents qu'elle a interrogés des phrases telle que :

« Il faut diagnostiquer le plus vite possible, et informer les parents le plus vite possible. Le choc est dur, mais ensuite les satisfactions viennent plus vite. » p.9

Un autre argument pour cette approche, qui est défendue par C. Dubuisson et C. Grimard (2006), est de prétendre que plus la surdité de l'enfant sera diagnostiquée tôt, plus rapidement il entrera dans une activité langag re adaptée. Ainsi, le développement cognitif lié à la parole ne se voit pas, ou peu, perturbé.

De plus, cette pratique permet de mettre en place une éducation précoce. Nous verrons dans la partie suivante sur les choix éducatifs, plus en détail les rôles que peut avoir l'éducation précoce.

b. Annonce tardive

Pourtant, G. Goasmat (2008) nous dit qu'avant que le diagnostic ne soit posé la relation parents entendants/enfant sourd se passe comme la plupart des relations parents/enfant. C'est-à-dire que les parents interagissent avec leur enfant par des regards, des rires, des sourires, etc. Et cela même lorsqu'ils ont des doutes quant à la surdité de leur enfant. D. Bouvet (2003) ajoute également :

« L'histoire du langage est une histoire qui peut commencer tout à fait bien chez un tel enfant »

G. Goasmat (2008) est alors partisan d'une deuxième approche qui prétend que le diagnostic précoce vient perturber, voire même bouleverser cette relation qui se passe jusqu'alors plutôt bien. Les parents ne voient plus leur enfant comme avant, leur investissement dans les interactions avec l'enfant sont moindres. C. Lavigne (2003) cite Delaroche et Virole (1996) :

« C'est après l'annonce du diagnostic que la situation relationnelle de l'enfant sourd avec ces parents est à haut risque. La raison principale est la grave dépression parentale qui s'ensuit et ses modes de compensations, qui peuvent avoir, en eux-mêmes, des effets pathogènes. [...]. Le choc est toujours d'une grande violence traumatique et ébranle les parents comme l'annonce de tout handicap. » p.115

Virole (1996) cité par C. Lavigne (2003) écrit, également, à ce sujet :

« L'impact traumatique du diagnostic de surdité est tel qu'il induit une perturbation importante des relations précoces. Celle-ci est parfois d'une telle ampleur qu'elle génère chez le nourrisson une véritable « détresse psychique » comparable sur bien des aspects au tableau clinique de l'autisme précoce ». p.115

Comme nous venons de le voir au travers de certaines citations, l'annonce de la surdité plonge les parents dans un état proche de la dépression. Ce qui peut-être une des explications de l'abandon des interactions des parents avec leur enfant. C. Lepot-Froment (1981) explique que les parents peuvent alors se replier sur eux-mêmes. Comme on peut le voir dans ce témoignage qu'elle a reçu :

« Je ne demandais rien... J'étais, un peu, comme un chat qui se replie dans son coin. Ça n'allait vraiment pas de parler ». p.14

Une autre des raisons qui pousse certains à dire que l'annonce précoce peut être néfaste est le fait que suite à l'annonce de la surdité les parents se retrouvent « sans voix ». Face à cet enfant qui n'entend pas, ils ne savent plus comment communiquer. Ils abandonnent souvent la parole car elle n'est plus entendue, ils ne voient alors aucune raison de continuer à l'utiliser. C'est ce qu'écrit D. Bouvet (2003) :

« Ils perdent alors leur propre parole vis-à-vis de leur enfant sourd ne sachant plus comment s'adresser à celui qu'ils croient enfermé dans le mutisme ».

Pour D. Bouvet (2003) cette réaction de la part des parents est due au fait qu'ils pensent que leur enfant est muet. C'est, également, ce que C. Lavigne retient des propos de Dethorre (1993) :

« Le mutisme de l'enfant contamine ses parents ». p.116

A. Meynard (1995) parle de l'article de B. This (1975) dans lequel il explique que lorsque l'on dépiste la surdité précocement si le médecin dit : « il n'entend pas ! » les parents risquent alors de se dire : « Il n'entend pas, ce n'est pas la peine de lui parler ». Ce qui selon cet auteur ne fait que rendre l'enfant encore plus sourd.

En France une proposition de loi a été adoptée par l'Assemblée nationale le 30 novembre 2010 et se trouve actuellement en lecture au sénat. Cette loi « *visant à généraliser le dépistage précoce des troubles de l'audition* » amènerait donc la mise en place d'un dépistage précoce automatique. On peut lire dans ce projet de loi, consultable sur le site de l'Assemblée nationale que le dépistage comprend :

« Un examen de repérage des troubles de l'audition réalisé avant la sortie de l'enfant de l'établissement de santé dans lequel a eu lieu l'accouchement ».

Notons que cette loi semblerait être mal reçue par certains parents. C'est en tout cas ce que laissent penser les articles que l'on peut lire sur différents sites internet d'associations de parents. Ils invoquent les mêmes arguments que ceux évoqués ci-dessus contre l'annonce précoce et ajoute à cela l'inefficacité des tests lorsqu'ils sont fait sur des enfants très jeunes. La communauté sourde est également défavorable à cette loi qui voit à travers elle une catégorisation de la surdité dans les maladies graves et un renforcement du lobbying médical. Un ensemble de tract distribué par les parents d'enfant sourd et les sourds, consultable sur internet, illustre le climat hostile voir violent qui règne autour de cette loi :

VERS OÙ LES PARENTS ORIENTÉS?

99%
- DÉNI DE LA SURDITÉ
- INTERDICTION DE LA LANGUE DES SIGNES
- SURMÉDICLISATION

1%
- ACCEPTER LA SURDITÉ COMME UNE RICHESSE DE LA DIVERSITÉ
- VIVRE BILINGUE: LANGUE DES SIGNES ET FRANÇAIS
- VIVRE ENSEMBLE

CENTRES DE DÉPISTAGE ET D'ORIENTATION DE LA SURDITÉ

PAS DE LIBERTÉ DE CHOIX AUX PARENTS! INFORMATION BIAISÉE!

NON À LA PROPOSITION DE LOI N°2986: DÉPISTAGE PRÉCOCE DE LA SURDITÉ

9 MOIS de bonheur...

6480 h de câlins...

388800 min de joie...

23328000 sec de création du lien entre la jeune famille et le petit bout pour en fin de compte un BONHEUR UNIQUE !

90 sec la durée du dépistage de la surdité!

Elle a brisé tout ce lien, tout cet amour porté, tant attendu !

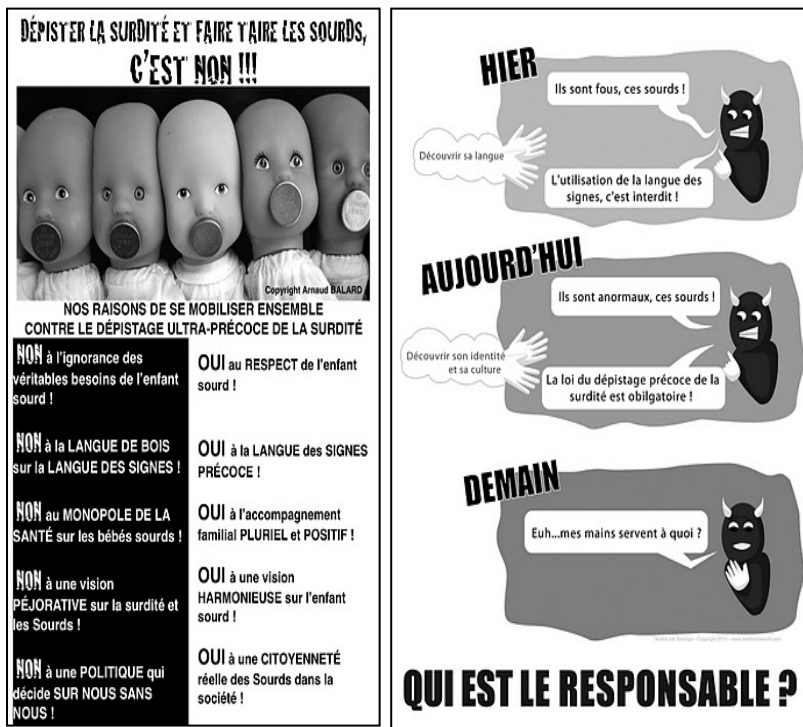
NON AU DÉPISTAGE SYSTÉMATIQUE DE LA SURDITÉ

Dans d'autres tracts on voit à quel point le passé est encore dans l'esprit de certains qui semblent craindre avec cette loi l'apparition d'un « nouveau congrès de Milan » qui amènerait à une disparition de la langue des signes :

Proposition de loi visant à généraliser le dépistage précoce des troubles de l'audition

NON ! NON ! NON ! NON ! NON ! NON !

Appel à une Journée morte de la langue des signes
MARDI 30 NOVEMBRE 2010



Un compromis est peut-être envisageable. En effet, si on met en place un test obligatoire vers les six mois de l'enfant cela permettrait de maintenir une relation mère/enfant de bonne qualité sans pour autant retarder de façon trop importante l'entrée dans le langage.

Nous allons, à présent, aborder ce qu'il se passe au moment précis de l'annonce et voir à quel point ce moment peut-être décisif pour la suite.

2) *Au moment de l'annonce*

Il est important de souligner qu'à l'heure actuelle la plupart des annonces de surdité sont faites par des médecins ORL. En effet, ces professionnels étant chargés de faire passer les examens auditifs permettant de diagnostiquer la surdité, ils se retrouvent également chargés de l'annoncer.

a. Rôle et relation avec le professionnel au moment de l'annonce

G. Goasmat (2008) parle d'un « moment d'insulte » pour les parents car lors de l'annonce ces parents se retrouvent face à ce médecin en possession de tout le savoir. A. Boroy (1998) parle de ce corps médical « Quisaitout ». C. Dubuisson et C. Grimard (2006) ont recueilli les propos

de Pierre, père d'un enfant sourd, qui prétend que l'écart des connaissances entre les parents et les professionnels a été une barrière au bon déroulement de cette annonce :

« Pierre croit qu'à cette étape, le vécu affectif différent et l'écart très important sur le plan des connaissances entre les parents et les spécialistes constituent le premier obstacle que rencontrent les parents ». p.80

De plus, pour C. Dubuisson et C. Grimard (2006), les parents au moment de l'annonce sont peu réceptifs. Elles citent, alors, Pelchat et al. (2001) qui expliquent qu'il ne faut pas transmettre trop d'informations d'un coup, que le professionnel doit être prêt à répéter plusieurs fois les informations.

Il semble, également, que le moment de l'annonce soit vécu très violement par certains parents. C. Lepot-Froment (1981) écrit à ce sujet :

« Comme cela apparaît dans certains cas, le diagnostic fut assené de façon un peu abrupte ». p.11

Il ressort, également, de tels sentiments dans le discours de ce parent d'enfant sourd recueilli par C. Lepot-Froment :

« On a reçu le diagnostic, baf ! Comme ça ! Je ne me souviens plus des termes exacts, évidemment, mais ça a été fait sans trop de fioritures : « Il est sourd total à droite ; il a une perte importante à gauche ; on verra cela la semaine prochaine ». Pour le médecin, c'était un cas comme un autre. On ne nous a pas préparés à recevoir cela, et c'est difficile à recevoir cela, et c'est difficile à recevoir, parce que c'est une gifle. » p.13

Ce qui selon elle, est une des raisons qui explique le refus de la surdité qu'éprouvent beaucoup de parents suite à l'annonce. Elle cite alors Luterman (1979) qui développe l'idée que les parents auraient, à ce moment là, besoin d'un lieu dans lequel ils peuvent souffrir, « se sentir mal » sans avoir à culpabiliser. Un lieu où ils seront écoutés et compris. B. Virole (2006) a un point de vue similaire, lorsqu'il explique que les parents ont besoin d'une écoute et non pas d'une guidance. L'écoute doit être empathique afin qu'ils se sentent soutenus et qu'ils puissent émettre tout leur ressenti.

Cependant, B. Virole (2006) nous dit que face à un médecin qui ne souhaite pas répondre à certaines questions par manque de savoir, certains parents peuvent ressentir un sentiment de persécution ou une perte de confiance.

Toutefois, certains parents se disent satisfaits de l'annonce. Ils se sont sentis écoutés et compris par les professionnels. C'est le cas de cette mère qui s'est confiée à C. Dubuisson et C. Grimard (2006):

« C'était... Je me suis sentie euh... par la néonatalogiste, très accueillie sur le plan de... du vécu de la tristesse. Je sentais qu'elle était capable... [...] J'ai senti que elle... te prenait, toi, en tant que parent à qui elle avait à annoncer tout ça. Et elle en tenait compte pis euh... Ah, ça a été une relation, ça vraiment ! » p.79

b. Un choc

Ce moment est, également, vécu comme un choc. Certains parents parlent de sidération au moment de l'annonce. Selon, G. Goasmat (2008), ce moment, faisant appel à des « mécanismes fantasmatiques et symboliques inconscients », qui constitue un réel choc pour les parents. En effet, ces parents se verraient retirer une partie d'eux même, celle qu'ils seront dans l'incapacité de transmettre à leur enfant. Une vraie douleur psychique apparaît, douleur due à « l'apparition d'une angoisse de castration renvoyant à une angoisse de mort » (G. Goasmat, 2008). Selon Lepot-Froment (1981):

« Un certain nombre de parents ont évoqué le choc que fut pour eux la confirmation de la déficience auditive ». p.11

c. Le moment qui vient tout changer

Pour C. Eugène (2001) cité par G. Goasmat (2008) ou encore pour E. Plaza Onate (2005) l'annonce de la surdité constitue une césure dans la vie des parents. Il y a la vie avant de connaître le diagnostic de surdité et la vie après avoir pris connaissance de cela. Pour E. Plaza Onate, même si les parents ont un doute quant à la surdité de leur enfant, avant l'annonce ils pensent avoir un enfant entendant mais après l'annonce ils n'ont plus le même enfant. Il ajoute que face à l'inquiétude des parents, le médecin se voulant rassurant, va employer des phrases telles que « Mais c'est le même enfant pourtant ». C. Eugene (2001), cité par G. Goasmat (2008), a écrit cette phrase qui résume très bien tout cela :

« Où l'instant d'avant tout était en ordre et où l'instant d'après le monde a changé ».

Ou encore C. Dubuisson et C. Grimard (2006) écrivent que Pierre, père d'un enfant sourd, prétend que :

« L'annonce de la surdité précipite subitement les deux parents en pays étranger. » p.20

Elles citent également D. Dwight (2001):

«Maintenant, je peux diviser ma vie en deux parties. Il y a la période avant le diagnostic et la période après ». p.81

« Dans le monde d'après » les parents doivent, alors, rapidement faire un choix quant au mode de communication qu'ils emploieront avec leur enfant. Nous allons à présent voir ce qui motive les parents dans leurs différents choix.

III. Choix de communication

C. Dubuisson et C. Grimard (2006) citent deux études, l'une faite par Eleweke et Rodda (2000) qui nous dit que les parents sont influencés dans leurs choix de mode de communication par le discours des professionnels, leur perception de l'efficacité technologique et par « la qualité et la disponibilité des services ». La deuxième étude est celle de Li *et al.* (2003), dans laquelle il a été démontré que les parents font leur choix en fonction de leurs connaissances et de leurs croyances sur la surdité, de l'importance qu'a pour eux la maîtrise de la parole ou de la langue des signes et du reste auditif de leur enfant. Nous allons tenter de voir cela de façon plus approfondie.

1) *Choix de l'oralisme*

C'est le choix de 90% des parents entendants d'enfants sourd (Cuxac, 1986). Bien entendu, les représentations sociales des langues que nous avons étudiées dans la partie précédente influencent le choix des parents. C'est ce qu'explique R. Delamote-Legrand & R. Sabria (2001) :

« La vision que les gens se sont ainsi construite des langues hiérarchisé selon les moments et les enjeux des critères de sympathie ou d'antipathie pour une langue et ses locuteurs, de prestige d'une langue lié souvent à l'idée que l'on se fait de sa richesse culturelle, de la facilité de son apprentissage, de son utilité sociale dans la vie de tous les jours comme dans le devenir professionnel des personnes. Cette vision joue un rôle déterminant dans le choix des langues opéré par les familles. » p.96

Toutefois, Nous avons mis en évidence deux autres éléments qui peuvent expliquer le choix de l'oralisme par les parents. D'une part l'état psychologique dans lequel se situent les parents au moment où ils doivent faire leur choix et d'autre part le point de vue des professionnels de la surdité qui vient influencer leur décision.

a. Raison psychologique

Plusieurs chercheurs dont un grand nombre de psychologues ont mis en évidence certains processus psychologiques qui expliquent le choix de ces parents. Nous allons, à présent, en étudier certains.

i. La blessure narcissique.

Tout parent rêve son enfant, l'idéalise. L'arrivée de l'enfant est enfin la possibilité de réaliser tout ce qui n'a pas pu être réalisé durant notre enfance. Tout ce que nous avons désiré faire, l'enfant que nous aurions voulu être peut enfin exister. Cela est le narcissisme infantile qui resurgit avec l'arrivée d'un enfant. E. Plaza Onate (2005) nous dit que tous les parents se rendent compte à un moment que son enfant ne sera jamais exactement celui qu'il a imaginé, c'est ce que l'on nomme la blessure narcissique. Il ajoute que la différence entre le parent d'un enfant « ordinaire » et celui d'un enfant sourd est que le premier va le comprendre compte au fur et à mesure des années tandis que le second en prend conscience en un temps bien plus réduit et d'une façon sans doute bien plus violente. Les propos des parents qu'a recueillis C. Lepot-Froment (1981) illustrent cette notion:

« On imagine toujours qu'on va être le père ou la mère d'un petit Einstein ; alors, d'être les parents d'un enfant sourd, c'est vraiment démoralisant. C'est peut-être stupide, mais on a son amour propre, tout de même. » p.13

« Moi, j'ai toujours tout voulu prévoir et arranger tout au mieux d'avance. Et ça marchait comme ça. J'avais fait un enfant, donc il devait être parfait ! Mais, au lieu d'avoir une belle petite fleur en pot, j'ai reçu une gifle... avec toutes les conséquences que cela entraîne pour celui qui reçoit une gifle alors qu'il n'en attendait pas et n'en voulait pas. » p.14

C'est peut-être ce qui pousse, également, les parents à tant vouloir que leur enfant sourd parle (oralisation) et qu'il entende (implant cochléaire) afin de soigner cette blessure si douloureuse. Ils veulent « réparer » cet enfant pour qu'il soit au plus près de l'enfant fantasmé. Comme nous l'avons dit dans la partie précédente, pour A. Meynard (1995), l'oralisation est une méthode qui répond au désir de réparation des parents. C'est, également, ce que nous dit B. Virole (2006) :

« Ces désirs de réparation de la déficience sont générés par la blessure narcissique inconsciente que les parents subissent lors de l'annonce de la surdité. Il convient de se rappeler que le fondement de l'amour parental pour l'enfant est constitué de la projection du narcissisme des parents sur l'enfant. Si celui-ci s'avère anormal, porteur d'une marque, les parents sont atteints jusqu'au plus profond d'eux-mêmes et tentent d'annuler leur propre blessure au travers d'une recherche de *réparation de l'enfant*. » p.422

ii. Le deuil

C'est à partir de là que l'on peut parler de deuil. Les parents d'enfant sourd doivent, alors, faire le deuil de cet enfant rêvé. M. Beaussant (2003) cite le Dr Moses, psychologue, qui a mis en évidence les différentes étapes du deuil de l'enfant imaginaire. La première étape est la dénégation, les parents refusent le diagnostic. La seconde est la culpabilité, les parents se rejettent mutuellement la faute. La troisième est la dépression. Ensuite, il y a la colère contre la surdité dont est atteint leur enfant mais aussi contre les professionnels. Puis, vient la négociation entre les parents et les professionnels. Et pour finir, le deuil se termine par l'acceptation de la surdité.

E. Plaza Onate (2005) explique que certains parents restent toujours dans le déni et pensent, alors que leur enfant est devenu grand, que s'il n'avait pas été sourd rien ne se serait passé comme cela. Cet auteur nous dit que ces regrets montrent l'impossibilité de faire le deuil de l'enfant entendant mais également l'impossibilité de renoncer à certains rêves du narcissisme infantile. C. Lavigne (2003) explique que dans la littérature sur la relation parents entendants/enfant sourd cet enfant est souvent décrit comme étant « un échec inacceptable » pour ces parents. De plus, cela serait ressenti par certains parents durant toute leur vie. La blessure narcissique ne cautérise jamais. Elle compare cela à Prométhée enchaîné au rocher pour toujours, condamné « à la souffrance éternelle » p.118 . C'est ce que Cl. Eugène (1993) écrit :

« Qu'elle ait été entendue un mois, un an, dix ans auparavant, les affects, l'émotion dévastatrice qu'elle (l'annonce de la surdité) a alors évoqué resurgissent aujourd'hui intacts : le temps n'a pas eu de prise, l'érosion n'a pas adouci les angles des fractures ce jour-là ouvertes, aucun travail d'élaboration ne semble les avoir remodelé. » p.158

Il est important de dire que la notion de deuil du parent de l'enfant sourd est une notion qui fait encore débat au sein de la recherche. C. Dubuisson et C. Grimard (2006) prétendent que le deuil sous-entend la perte or dans le cas de la surdité il n'y a pas de perte réelle mais plutôt la perte de l'enfant fantasmé. Il est donc légitime de se demander si dans le cas du deuil de l'enfant imaginaire les processus mis en place sont les mêmes que lors du deuil d'une personne réellement disparue. C'est pourquoi on peut, peut-être, parler d'acceptation de la surdité.

D'ailleurs, au sujet de cette acceptation B. Virole (2006) nous dit qu'elle est essentielle pour « le maintien d'une authentique parentalité » pour les parents d'enfants sourds. Il ajoute que les premiers fantasmes concernant l'enfant doivent être abandonnés afin que d'autres se mettent en place. Il nous dit, également, que les professionnels doivent aider à ce que cela

puisse se faire, aider à ce que le rêve de l'enfant réparé soit quitté et que la rencontre avec l'enfant sourd se fasse. Si ce n'est pas fait, si on maintient les parents dans l'espérance d'une réparation on risque d'entraver la relation enfant/parents.

iii. L'arrivée d'un étranger

E. Plaza Onate (2005) explique que la surdité est souvent vécue comme l'arrivée, dans la famille, d'un étranger. En effet, tout ce que les parents pensaient connaître sur l'enfant n'est plus, cela fait déjà de cet enfant une personne étrange. Vient s'ajouter à cela la langue. L'enfant n'entendra jamais la voix de ses parents, jamais la transmission familiale et culturelle ne se fera grâce au son de la voix. C. Dubuisson et C. Grimard (2006) citent B. Lhéricel (2006) qui explique que l'envie des parents est de sauvegarder la transmission de leur patrimoine, de leur culture au travers de la langue orale. C'est une des raisons pour laquelle les parents s'orientent massivement vers l'oralisation. De plus ce que nous dit B. Lhéricel (2006) cité par C. Dubuisson et C. Grimard (2006) c'est que les parents veulent préserver « la cohésion familiale » en faisant le choix de l'oralisme :

« Si le choix va souvent se faire en faveur du français, de la parole, de l'oral, c'est que cela représente aux yeux des parents une sorte de sauvegarde de la cohésion familiale de départ. En effet, les parents souhaitent ainsi transmettre, et ce, dans la langue qui est la leur, leur patrimoine, leur culture, leur histoire... [...] Le fait que leur enfant se tourne et se dirige vers la langue signée ne représenterait-il pas une coupure, un danger de changement identitaire tel que l'enfant ne serait plus réellement leur enfant [...] ? » p.99

Pour A. Bernard (1995), cité par C. Lavigne (2003), le plus tragique pour ces parents est de ne pas pouvoir partager leur voix avec leur enfant sourd. C'est pour cela qu'ils vont insister sur l'éducation auditive afin d'avoir le sentiment de rétablir ce lien :

« La voix transmet la vie, l'esprit. Ne pas la percevoir, c'est être condamné à vivre, abandonné dans la pire des prisons, une expérience de la solitude irreprésentable, une expérience de la mort. » p.86

« Il [L'enfant sourd] est privé de ce qu'ils ont de plus chaud à lui donner ». p.87

iv. L'angoisse

L'arrivée d'un enfant sourd semble être une réelle angoisse pour ces parents. Le choix de l'oralisme serait un choix fait, notamment, pour apaiser cette angoisse. C'est en tout cas ce que dit Bernard (1995) cité par C. Lavigne (2003). Pour elle face à « l'angoisse indicible » les

parents sont « aspirés dans les interventions réparatrices, véritables formations réactionnelles, contre-investissement des pulsions agressives ou d'angoisses ».

De plus, les questions concernant l'avenir de l'enfant et notamment l'avenir professionnel serait très anxiogène. Les parents se demandent alors si l'enfant aura un jour un métier, si il pourra être autonome... C'est ce qu'évoque D. Dwight (2001) cité par C. Dubuisson et C. Grimard (2006):

« [...] Ma première pensée, alors que je berçais mon fils à l'hôpital, a été pour me demander comment il ferait pour travailler plus tard. » p.81

R. Delamotte-Legrand et R. Sabria (2001) expliquent que cela rejoint les théories économiques du capital humain car dans ces théories ce qui est favorisé « en matière d'éducation concerne les moyens économiques engagés en vue du devenir social de la personne » (p.98) Se pose alors la question de savoir quelle langue sera la mieux adaptée pour le futur métier de l'enfant, pour qu'il ne soit pas assisté en permanence.

On peut alors penser que le choix de l'oralisation peut alors, en partie calmer l'angoisse. Ils sauront parler, ils pourront mieux s'intégrer aux entendant et être plus facilement autonome.

v. La culpabilité

Ces parents ressentiraient, également souvent de la culpabilité face à la surdité de leur enfant. Pour C. Lavigne (2003) cette culpabilité est, en partie, due à l'idée qu'elle est la conséquence d'une « faute imaginaire ». Cette faute, placée au niveau de l'inconscient, est « la transgression de l'interdit de l'inceste ». Elle ajoute que face à ce sentiment de culpabilité les parents sont alors prêts à tout faire pour que leur enfant parle voire entende. Et même s'ils savent que cela sera long et difficile ils sont prêts à le faire pour payer la dette qu'ils ont envers cet enfant.

b. Rôle des professionnels

J. Dagron (1999) cité par C. Lavigne (2003) a écrit que :

« 95 % des enfants sourds ont des parents entendants, lesquels ignorent le plus souvent ce qu'est la surdité. Si dans les discours on affirme que seuls les parents décident pour leur enfant, dans les faits le « choix » éducatif des parents dépend des convictions des premiers professionnels rencontrés. » p.124

Or, nous l'avons déjà dit, dans la plupart des cas le premier professionnel rencontré est le médecin ORL.

C. Dubuisson et C. Grimard (2006) nous disent, elles aussi, que les professionnels médicaux de la surdité ont une influence sur le choix opéré par les parents. Ils s'inscrivent dans une idéologie, le plus souvent celle de l'oralisme, et lorsqu'ils annoncent la surdité, ils orientent les parents quant aux décisions qu'ils doivent prendre ; ils ne restent pas neutre. Ils influencent les parents en fonction de leur croyance. Ces mêmes auteurs citent l'étude de Jutras-Dubuisson (2005) qui montre que pour 60% des parents l'audiologiste ou l'orthophoniste est la personne qui aurait aidé les parents dans leur décision. C'est, également, le point de vue que soutient A. Meynard (1995):

« Je ne considère pas que l'annonce ou la confirmation de surdité soit effectuée et relève d'une information « objective » [...]. Je crois très important d'éclairer et d'interroger ce désir des professionnels, des spécialistes, visant à « oraliser » dès les modalités même de l'annonce, un enfant sourd ». p.49

C. Dubuisson et C. Grimard (2006) expliquent que l'information que transmettent les professionnels est dictée par « les opinions, les croyances et les aptitudes professionnelles » de ces derniers. B. Virole (2006) nous dit que la formation médicale des ORL étant surtout basée sur « les aspects somatiques et audiophonologiques » la logique veut qu'ils s'orientent vers une prise en charge rééducative. Il prétend que ces professionnels tiendraient des discours tel que celui-ci :

« Votre enfant est atteint d'une déficience cochléaire profonde, qui peut mettre en péril sérieusement son avenir scolaire et social, mais nous avons aujourd'hui les moyens d'aider votre enfant à acquérir le langage grâce à un appareillage audioprothétique (ou implant) et une rééducation orthophonique intensive. Ce sera long et difficile, il faudra être patient et investir du temps pour votre enfant, mais c'est possible et nous allons vous aider. » p.416

C'est le discours que les parents ont envie d'entendre mais qui ne fait que repousser l'acceptation de la surdité de leur part.

Pour C. Lepot-Froment (1981), comme pour A. Meynard (1995), les professionnels agissent ainsi car ils sont chargés d'annoncer quelque chose qu'ils savent difficile à entendre. Etre celui qui annonce le pire n'est pas un rôle facile à endosser. Ils essaient, donc, de minimiser le choc en disant ce que les parents ont envie d'entendre. A. Meynard (1995) cite Reybert (1985) qui a écrit :

« C'est à un médecin qu'incombe la tâche de dire la mauvaise nouvelle [...]. Le médecin et les parents sont liés par ce message difficile « à entendre » et sans doute difficile « à dire ». p.50

Cependant, C. Dubuisson et C. Grimard (2006) mettent en évidence le doute de certains parents quant à l'objectivité des professionnels. C'est ce que l'on peut retrouver dans le témoignage de cette mère qui a été recueilli au cours de la recherche Jutras-Dubuisson (2005) et qui est cité par ces auteurs :

« [...] orthophonistes, audiologiste semblent très peu informés. Ils vont être informés sur le mode de communication qu'elles [les orthophonistes] utilisent, et quelque part, elles vont vendre le mode de communication qu'elles privilégient. [...] moi, je dis que c'est une information biaisée qu'elles nous donnent parce qu'elles nous informent beaucoup sur le mode de communication qu'elles connaissent et privilégient. » p.100

c. Conséquence de ce choix sur les parents

B. Virole explique que beaucoup de parents d'enfants sourds, lors d'un travail psychanalytique, semblent ressentir de la culpabilité et cela de façon plus marquée chez les mères. Cette culpabilité serait due au sentiment de ne pas avoir su répondre de façon satisfaisante au besoin communicatif de l'enfant. En effet, ces mères seraient perpétuellement divisées entre l'envie de répondre spontanément et naturellement à cet enfant sourd, c'est-à-dire avec des gestes, et la raison qui dit de ne pas utiliser de signes afin de ne pas perturber l'acquisition de la parole vocale. Si elles font le premier choix elles culpabilisent de gêner l'apprentissage et si elles ne le font pas elles culpabilisent de ne pas répondre.

A. Meynard explique que les parents, pour la rééducation de la parole, sont rapidement sollicités. Dès l'annonce de la surdité, on leur demande de prendre un rôle de r educateur, requête qui serait plus souvent adressée aux mères. On peut voir cela dans ses propos :

« L'appareil médico-psychologique participe ainsi massivement à la tentative de transformer l'espace familial en lieu logopédique, indispensable supposé au succès de la r education ».

C. Courtin (1999) parle alors de mères « directives ». Il reprend la définition donnée par Tannock (1998) qui met en avant trois catégories d'interactions linguistiques :

« Contrôle sur les réponses de l'enfant, par utilisation de formes syntaxiques, [...] contrôle des prises de parole, [...] contrôle de l'objet du discours. »

2) *Le choix du bilinguisme*

Une autre alternative au choix de l'oralisme est possible, il s'agit du bilinguisme. Même si pour les premières années de vie de l'enfant il s'agit d'un choix étant plutôt monolingue, c'est-à-dire que la langue des signes est la seule langue parlée par l'enfant ; lors de l'apprentissage de l'écrit cet enfant sera confronté à une deuxième langue c'est pourquoi on parlera ici de bilinguisme. Il y a aussi des parents qui font le choix d'un projet bilingue qui se mettra en place dès les premières années de l'enfant. Il y aura d'une part une communication en langue signée et d'autre part une communication en langue vocale. On peut alors se demander ce qui pousse ces parents à faire ce choix alors que la plupart des parents font le choix de l'oralisation.

a. Le niveau de surdité

C. Dubuisson et C. Grimard (2006) expliquent que le niveau de surdité peut être déterminant dans le choix de communication. En effet, lorsque la surdité est très importante et qu'elle risque de compromettre l'apprentissage de la langue orale certains parents se tournent vers la langue des signes afin d'assurer une communication efficace avec leur enfant. C'est ce que met en évidence le témoignage de cette mère Québécoise qui a été recueilli par ces deux auteurs :

« Et eux autres, c'est des gens qui prônent l'oralisme. Et puis, on a été à plusieurs séances là-bas et puis là, je me rendais compte que de plus en plus je réalisais que la surdité allait être importante. [...] Alors si c'est une surdité, soyez honnête, dites-moi tout de suite si c'est important comme surdité, pour que moi, j'apprenne à lui parler. [...] Alors, on a changé d'endroit et on s'est mis aux signes immédiatement et on a appris ». p.101

b. La frustration

Lise, mère d'un enfant sourd, qui a témoigné pour C. Dubuisson et C. Grimard (2006), exprime de la frustration. Elle trouvait insatisfaisante la communication qui se mettait en place avec son enfant lorsque celui-ci avait un suivi orthophonique. Elle ne pouvait pas

communiquer comme elle le désirait avec lui, ce qui l'a amené vers la langue des signes. C'est ce que l'on peut, également, voir au travers des propos des deux parents d'Aurélia (1979), petite fille sourde, A. Maigret-Touchet et C. Maigret-Touchet :

« Le « non » tant attendu ne venait pas, les quelques mots prononcés avec effort : « pain », « à boire », « au revoir » n'en traînaient guère de nouveaux, l'évolution, le déclic annoncé depuis longtemps par l'orthophoniste ne se révélait pas. Aurélia avait trois ans et aucun système de langage ne s'installait entre elle et nous, ses parents ». p.395

Il semble que la frustration ne soit pas, seulement, ressentie par les parents. C'est ce dont témoignent ces deux parents :

« De fréquentes colères naissaient de l'incompréhension réciproque qui allait d'elle à nous : aucune possibilité de comprendre ses désirs, ses simples besoins, ses bobos, et pour nous, comment lui raconter le lendemain, le futur immédiat, la raison d'un déplacement, d'une précipitation ?... » p.396

C'est ce que nomment C. Dubuisson et C. Grimard (2006) par « l'urgence de communiquer ». En effet, lorsque l'acquisition de la langue orale met du temps à se mettre en place l'urgence de communiquer aussi bien pour les parents que pour l'enfant peut se faire ressentir c'est pour cela qu'ils peuvent se tourner vers une communication gestuelle.

c. Offrir une langue naturelle à l'enfant sourd

Les parents d'enfant sourd ayant parfois conscience de l'apprentissage artificiel de la langue vocale par les enfants sourds souhaitent offrir une langue « naturelle » pour leur enfant. Une langue dans laquelle ils puissent prendre plaisir à communiquer sans avoir pour cela à passer des heures dans le cabinet d'un orthophoniste. Là encore les propos de A. Maigret-Touchet et C. Maigret-Touchet (1979) révèlent cette idée :

« Nous avons l'ambition, [...], de communiquer avec Aurélia par l'intermédiaire d'une langue véritable, homogène, établie, définitive. Nous savons qu'un enfant de trois ans fixe beaucoup de chose par le langage, qu'il joue avec les mots, en invente, découvre un monde nouveau et que cette étape est capitale pour l'évolution de son esprit. Il était urgent qu'Aurélia trouve sa langue. » p.396

d. Discours des professionnels

Selon D. Bouvet si on expliquait à ces parents qu'être sourd ne signifie pas être muet mais seulement ne pas entendre. Et que la communication est possible si on passe par la modalité gestuelle alors ces parents ne se retrouverait pas dans cette détresse communicative qui ne peut pas être sans conséquence pour l'enfant. En effet la rupture communicative peut fortement entacher son propre avenir communicatif.

Si les parents ont conscience de cela ou que les professionnels tiennent ce discours il est possible qu'ils s'orientent vers la langue des signes pour communiquer avec leur enfant.

e. Difficultés

Certains parents évoquent des difficultés quant à l'apprentissage de la langue des signes. Ils disent ne pas la maîtriser aussi bien que le français. Notamment lorsque l'enfant sourd devient adolescent et qu'il commence à avoir un bon niveau de langue. Cela peut alors provoquer de la frustration chez ces parents. Comme le note d'A. Maigre-Touchet et C. Maigre-Touchet (1979) :

« Nous regrettons seulement de ne pouvoir jouer avec la langue des signes comme nous pourrions le faire avec la langue orale ». p.398

f. Rôles du père

Et le rôle du père dans tout ça ? Même si nous avons essayé de parler préférentiellement des parents et non de la mère seule force est de constater que beaucoup d'études parlent avant tout du choix de la mère et de la relation mère/enfant. R. Delamotte-Legrand et R. Sabria (2001) expliquent que dans les enquêtes menées dans leur laboratoire de recherche se sont souvent les mères qui acceptent les entretiens ce qui peut expliquer une évocation moins importante des pères dans les études. De plus nous venons d'assister à un siècle d'étude psychologique et psychanalytique sur la relation mère/enfant. Et cela non sans raison, il est vrai que la mère était, le plus souvent, responsable de l'éducation des enfants. Mais là aussi il faut bien constater qu'il y a du changement, les pères semblent être plus investis dans la relation avec

leurs enfants. (source) Il serait peut-être bon de s'interroger sur les rôles que peuvent avoir à présent ces pères qui ont un enfant sourd.

C. Courtin (2000) nous parle d'une étude de Musselman et Churchill (1991) dans laquelle il est expliqué que les mères ayant fait le choix de l'oral sont plus attentive au développement des capacités orales et de l'élocution de l'enfant contrairement aux mères qui ont fait le choix de la langue des signes ou du bilinguisme privilégient le développement social de l'enfant. Toutefois, nous avons vu plus haut que l'oralisme était également choisi par les parents car il permettait de maîtriser la langue de la majorité et donc celle du monde professionnel. N'est-ce pas là une façon de se soucier du développement social de l'enfant ? Cependant, même si il est vrai que la maîtrise du français sous sa forme orale peut être un atout pour l'enfant sourd cela ne doit pas pour autant amener la relation parents/enfant à une relation purement rééducative. De plus, il ne faut pas non plus que les moyens mis en place pour arriver à l'oralisme (orthophonie, appareillages, etc) soient vécus comme une contrainte par l'enfant. Il faudrait, éventuellement, envisager l'oralisme comme un atout mais pas comme une obligation. Mais, il faut bien que l'enfant sourd développe une langue afin de communiquer, la langue des signes, langue qui est plus facile d'accès pour le sourd est peut-être la réponse. Si l'enfant sourd développe des capacités en langue des signes lui permettant d'interagir, d'apprendre, etc. l'oral ne devient plus une obligation. Il est évident que pour en arriver là une information des plus objectives doit être transmise aux parents d'autant plus que le choix qu'ils vont faire va conditionner toute une partie de la vie de l'enfant sourd et notamment sa scolarité. Et c'est de cette de scolarité que nous allons à présent parler.

CHAPITRE 3 : CHOIX EDUCATIFS DES PARENTS D'ENFANTS SOURDS

R. Delamotte-Legrand et R. Sabria (2001) nous disent que l'éducation des enfants sourds est à l'origine de deux siècles de conflits. Conflits principalement linguistiques puisqu'ils s'intéressent aux « choix de la langue la plus appropriée au développement langagier et socio-scolaire » de ces enfants. Ces divergences se manifestent dans les différentes lois qui se sont succédés sur la scolarisation des enfants sourds, c'est ce que nous allons voir à présent.

IV. Ce que nous dit la législation, du congrès de Milan à nos jours

1) Le Congrès De Milan

En 1880, un congrès international, le congrès de Milan, déclare la rééducation de la parole comme seul mode d'éducation valable pour les enfants sourds (G. Goasmat, 2008). On assistera alors à 100 ans d'éducation oraliste et d'interdiction de la langue des signes. Les parents avaient, alors, peu de choix. Et c'est, d'après D. Guillot (1998), seulement dans le milieu des années 70 que la langue des signes réapparaît dans les discours. Toutefois, dans les années 80 l'oralisation reste le mode d'éducation privilégié. On peut voir cela au travers de la circulaire n°87-273 et 87-08 du 7 septembre 1987 :

« La parole et l'éducation auditive doivent rester une préoccupation essentielle ».

« La démutisation et l'apprentissage du langage oral par tous les enfants sourds sont donc plus que jamais des impératifs pédagogiques absolus ».

Cependant, dans cette circulaire la langue des signes et le français signé sont évoqués en une phrase, phrase immédiatement succédée par une autre rappelant qu'il ne doit pas remplacer l'oral :

« Mais la pédagogie des jeunes enfants sourds pourra aussi inclure un apport signé, langue des signes française ou français signé [...] sans abandonner l'exigence de l'oralisation »

Les années 90 connaissent alors un revirement, une nouvelle loi voit le jour.

2) De 1991 à 2005

La langue des signes est officiellement réintroduite en 1991, par la loi du 18 janvier appelée loi « Fabius » qui donne aux parents d'enfant sourd le choix entre une éducation oraliste et une éducation bilingue (langue française, orale et écrite / langue des signes française) (F. Bertin, 2003). C'est ce que l'on peut lire dans la loi 91-73 du 18 janvier 1991 :

« 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 ».

Suite à cette loi un décret a été mis en place, le décret n°92-1132 du 8 octobre 1992, dans lequel on peut lire que les parents reçoivent, de la commission départementale de l'éducation, les informations nécessaires pour qu'ils puissent choisir entre les deux modes d'éducation.

On peut donc penser que la langue des signes est de nouveau admise dans l'éducation des enfants sourds. Pour autant, la langue française et l'oral gardent une place primordiale. Dans la circulaire n°93-201 du 25 mars 1993 – B. O. n°16 du 13 mai 1993 on peut lire :

« La communication bilingue se caractérise par l'apprentissage et l'utilisation de la langue des signes française en association au français. Elle inclut la communication orale (langage, parole, lecture labiale), élément essentiel d'une bonne acquisition de la langue française (parlée, lue et écrite), d'un accès à la culture, d'une insertion sociale et professionnelle réussie. »

L'implication des parents et la possibilité qu'ils ont de faire un choix sont des éléments qui sont largement mis en avant. C'est notamment ce que l'on peut lire dans cette circulaire :

« Le choix d'un mode de communication [...] implique également un engagement de la famille qui participe à l'élaboration, à la réalisation et à l'évolution du projet individuel thérapeutique ».

Cependant, on peut ensuite lire que :

« En ce qui concerne la communication bilingue, ce choix sera, dans un premier temps, conditionné par la possibilité d'organisation des structures d'accueil et d'enseignement prévoyant des équipes pédagogiques bilingues à la compétence reconnue ».

On peut alors se demander si, dans ces conditions, le choix est vraiment possible.

3) A partir de 2005

Une nouvelle loi apparaît en 2005, c'est la loi n°2005-102 du 11 février 2005 qui est la loi « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ». Comme la loi de 1991, elle permet aux parents d'enfant sourd de faire le choix entre une éducation bilingue et une éducation oraliste. Comme nous pouvons le lire dans la circulaire du 21-8-2008, « conditions de mise en œuvre du programme de la langue des signes française à l'école primaire » :

« S'agissant de l'éducation et du parcours scolaire des jeunes sourds, elle [la loi n°2005-102] garantit aux parents de jeunes sourds une liberté de choix entre une communication bilingue et une communication en langue française, dans l'éducation de leur enfant. »

Suite à cette circulaire le programme « d'enseignement de la langue des signes française à l'école primaire » a été publié dans le bulletin officiel du 4 septembre 2008 puis le 16 juillet 2009 les « programmes de langue des signes française au collège » et les « programmes de langue des signes française au lycée d'enseignement général et technologique et au lycée professionnel » sont publiés.

Il y a toujours un organisme chargé de transmettre l'information aux parents qui est à la maison départementale des personnes handicapées (M.D.P.H). Sur le site de l'ONISEP (Office National d'Information sur les Enseignement et les Professions) on peut lire :

« Dans le cadre de la MDPH (maison départementale des personnes handicapées), l'élève sourd et sa famille reçoivent toutes les informations nécessaires sur les modes de communication possibles. Les parents choisissent librement le type de communication utilisé par leur enfant : oralisme ou bilinguisme. Le projet personnalisé de scolarisation est élaboré en respectant ce choix qui s'impose à la CDAPH (commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées) lorsqu'elle prend ses décisions ».

De plus, et contrairement à la loi de 1991, les établissements scolaires sont tenus de s'adapter à ce choix. Cet extrait de la loi de 2005 qui est cité dans la circulaire en témoigne :

« Un décret en Conseil d'Etat fixe, d'une part, les conditions d'exercice pour 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. »

L'autre évolution qu'apporte cette loi est l'importance moindre accordée à la langue orale dans l'éducation des enfants sourds ayant un projet bilingue. C'est, notamment, ce que l'on peut lire dans la circulaire :

« Dans la vie du jeune sourd, la pratique de la langue des signes française tient lieu d'équivalent de communication orale, et la langue française écrite tient lieu de langue écrite. »

Ou encore :

« Il est souhaité, autant que faire se peut, que les jeunes sourds aient un accès même limité à l'oral. Cependant, dans l'ensemble du parcours scolaire, les jeunes sourds ayant fait le choix de la communication bilingue ne seront pas évalués sur leurs compétences en français oral qui, pas conséquent, ne sera pas systématiquement enseigné. »

On peut voir qu'il y a eu un changement radical entre 2005 et le siècle qui venait de s'écouler. L'oralisation régnait en maître sur l'éducation des sourds jusqu'en dans les années 80 puis

pendant la décennie qui a suivi on a pu observer qu'un changement de statut de la langue des signes s'opérait. Jusqu'à aboutir à la loi de 2005 où la langue des signes prend une place prépondérante. A tel point que dans la circulaire de 2008 dont nous avons précédemment parlé il est dit que des « pôles-ressources en LSF » seront mis en place dans les régions selon les élèves concernés (leur nombre, leur domicile...), le nombre de professionnel compétent pouvant être mobilisé, les caractéristiques géographiques de l'académie. Ces pôles sont définis dans cette circulaire comme :

« Un ensemble articulé d'établissement scolaire du premier et second degré dans un secteur géographique limité incluant nécessairement un lycée professionnel, et au sein desquels des dispositions sont prises afin que les élèves sourds dont les parents ont fait le choix du mode de communication bilingue, puissent réellement voire mise en œuvre ce choix ».

Soulignons que dans ces pôles l'oralisme et notamment le LPC, qui peut nécessiter des moyens humains, technique, etc., particuliers n'est absolument pas évoqué. Ce qui a du faire du bruit dans les couloirs du ministère de l'éducation car une nouvelle circulaire est apparue le 28 mai 2010 intitulée « organisation des « Pôles pour l'accompagnement à la scolarisation des jeunes sourds » ». Dans cette circulaire on peut lire que le terme « pôles LSF » était trop restrictif et pour remédier à cela il a été rebaptisé « pôles pour l'accompagnement à la scolarisation des élèves sourds » autrement dit le Pass. Ce pôle ne concerne donc plus seulement les enfants sourds inscrits dans un projet bilingue mais également les enfants sourds oralistes. Et cela afin de mettre en place des « dispositifs pédagogiques et technologiques permettant à tous les jeunes sourds (...) de suivre un enseignement au plus près possible d'une scolarisation ordinaire sans se focaliser sur la seule LSF ». Cette circulaire met également l'accent sur l'illettrisme que l'on peut parfois observer chez certains sourds, elle propose pour remédier à cela d'ajouter une heure de français supplémentaire dans le cursus des élèves. Cette heure supplémentaire permettrait alors d'amener les enfants sourds rentrant au collège à un niveau de lecture suffisant afin de mettre en place des Tice (Technologie de l'Information et de la communication pour l'Enseignement). Ces Tice permettraient une reconnaissance et une synthèse vocale. Ce qui semble signifier que l'enseignant pourra parler et que son discours sera instantanément retranscrit à l'écrit. Ce qui nécessite une bonne maîtrise du français écrit de la part des enfants sourds. On pourrait penser que la mise en place de telles pratiques occulterait la LSF cependant cette circulaire semble nous dire que la langue des signes peut-être pratiquée en même temps. Notamment, par des médiateurs qui sont des professeurs ayant passé la certification complémentaire en langue des

signes. Ils ont, notamment, pour fonction de faire le lien entre les autres professeurs et les élèves sourds. Toutes les semaines, durant une heure, ils tiennent une permanence à laquelle les élèves sourds peuvent se rendre afin de discuter de leurs éventuelles difficultés dans telle ou telle matière. Le professeur doit ensuite faire part de cela aux enseignants concernés. Ce même professeur peut avoir un rôle d'interface entre parents/professeurs/élèves.

Dans la mise en place successive de circulaires dans lesquelles une des deux langues est à chaque fois mise en avant au détriment de l'autre on peut ressentir les conflits sous-jacents entre les pro-bilinguismes et les pro-oralismes. Ces conflits sont sans doute les responsables de circulaire comme la dernière qui vient d'être publiée dans laquelle règne un certain flou quand à la scolarisation des enfants sourds.

On peut, alors, penser que les lois ont influencé les représentations sociales dont nous avons parlé dans le premier chapitre. Alors que le congrès de Milan était encore de mise et que l'oralisation était pratiquée en masse, la langue des signes était dévalorisée en opposition à l'oral qui était alors survalorisé. Pour illustrer ce que nous venons d'avancer nous pouvons citer les mots déclarés au congrès de Milan par l'abbé Tarra et repris par C. Cuxac (1983) :

«La fantastique langue des signes exalte les sens et engendre les passions, tandis que la parole élève beaucoup plus naturellement, avec calme, prudence et vérité ».

Cependant, depuis les années 1990 la langue des signes ayant repris de l'importance dans les lois, les représentations quant à cette langue et la surdité ont évolué. On peut observer davantage de témoignages positifs sur les langues gestuelles au détriment, parfois, de la langue orale. Comme, par exemple, ces propos de C. Cuxac (2001) :

« Plusieurs raisons me font dire que les langues des signes sont des objets cognitifs qui se prêtent mieux que les langues orales à une modélisation linguistique de la faculté de langage. »

On peut, également, penser que les représentations sociales ont influencé les lois. En effet, les personnes à l'origine des textes législatifs en 1980 et en 2005 ne devaient pas avoir les mêmes représentations sociales de la surdité et des langues parlées par les sourds. En effet, pour faire avancer les lois il faut que les représentations évoluent, les élus à l'origine d'un texte de loi ont forcément des représentations sur l'objet de la loi. Cela nous ramène à notre définition des représentations sociales dans laquelle nous disions qu'il n'est pas évident de savoir qui des représentations sociales ou de l'environnement est responsable des changements.

V. L'éducation précoce

Avant de rentrer en maternelle et lorsque la surdité est repérée assez tôt il n'est pas rare que les enfants sourds soient pris en charge et cela sous différentes formes et dans différentes structures telle que les CAMPS (Centre d'Aide Médico-Psychologique) ou SAFEP (Service d'Accompagnement Familial et d'Education Précoce) . Il s'agit de l'éducation précoce.

Pour certains auteurs l'éducation précoce est un moyen supplémentaire de renforcer les prises en charges oralistes pour les enfants sourds. Dans l'ouvrage de l'ACFOS, *Livre blanc : la surdité de l'enfant*, il est expliqué que les objectifs de cette prise en charge sont le « développement au sein de sa famille, le développement de la communication et l'éveil et la maturation de la fonction auditive ».

Selon A. Meynard (1995), le diagnostic de plus en plus précoce, suivi d'une éducation précoce sont mis en place dans un but oraliste:

« L'âge moyen du diagnostic [...] n'a cessé de s'abaisser dans les pays occidentaux. Ce repérage s'accompagne de ce qu'il est convenu d'appeler éducation précoce, processus animé par des intentions nettement oralisantes dont l'objectif fut et demeure le plus souvent ce qu'on appelait « démutisation » de l'enfant sourd ».

Dans l'ouvrage intitulé *éducation précoce de l'enfant sourd* (rééd 1987) les auteurs expliquent que la prise en charge de l'enfant sourd le plus tôt possible est essentielle et que cela va l'aider sur bien des aspects. Ils nous disent que cela va notamment aider à la mise en place de beaucoup de processus cognitifs que l'enfant élabore entre 0 et 3 ans et surtout le langage. Même si la communication gestuelle est évoquée elle « ne peut remplacer la parole ». Cet ouvrage se trouve dans la collection d'orthophonie et le but rééducateur de l'éducation précoce semble évident. Cependant, il semblerait exister d'autres structures qui ont également pour vocation de prendre en charge l'enfant sourd avant l'entrée en maternelle et qui n'ont pas pour but premier de rééduquer la parole de l'enfant sourd. Nous pouvons prendre pour exemple le CEBES (Centre Expérimentale Bilingue pour Enfants Sourds). Comme cela est expliqué dans l'ouvrage *devenir parents d'enfants sourds aujourd'hui* (2010) écrit par un ensemble d'auteurs dont Gorouben, qui est la fondatrice de cette structure, il s'agit du premier CAMPS bilingue créé en 1981. Ce centre accueillait des enfants sourds de parents entendants et sourds, des enfants entendants de parents sourds, les parents et fratries. L'équipe était pluridisciplinaire. Bachir Saïfi éducateur et comédien sourd ayant travaillé au CEBES, explique dans ce même ouvrage qu'il y avait trois professionnels entendants (dont des

orthophonistes) et trois professionnels sourds. La pédagogie de se centre semblaient être profondément bilingue c'est en tout cas ce que nous laisse penser les propose du même auteur :

« Nous étions pas contre l'oralisme, nous étions pour le bilinguisme, utilisant la langue des signes et l'oral dans un véritable esprit bilingue face à des structures pratiquant l'oralisme à 100% »

Donstetter (1994) dit de cette structure qu'elle pouvait prévenir les troubles psychologiques précoces de l'enfant sourd :

« Le CEBES (Centre d'Education précoce Bilingue pour Enfants Sourds) structure éducative pour petits enfants sourds (jusqu'à 6 ans) avec une visée de bilinguisme, assure à sa façon une fonction de prévention des troubles psychiques ».

Après l'éducation précoce vient l'entrée à l'école. Les parents vont de nouveau devoir faire des choix et notamment sur le type de structures dans laquelle ils vont inscrire leurs enfants sourds. Nous allons à présent voir quelles sont ces structures.

VI. Les différentes structures

Sur le site de l'éducation nationale il est expliqué, au travers d'une vidéo nommée *scolariser son enfant handicapé*, que les parents doivent, tout d'abord, inscrire leur enfant dans l'établissement de secteur, cette école sera l'école de référence. Ensuite, ils doivent aller à la MDPH (maison départementale des personnes handicapées) afin de recevoir toute l'information nécessaire pour faire leur choix. Alors, « un diagnostic du handicap » sera effectué dans le but d'orienter l'enfant vers l'établissement le mieux adapté. Un projet personnalisé de scolarisation sera effectué. Il indique si le mieux pour l'enfant est une scolarisation individuelle ou collective, en milieu ordinaire ou en milieu spécialisé. Il permet, également, de voir si des aménagements, de matériels spécifiques ou encore du personnel (AVS par exemple) sont nécessaires.

1) Mode de communication

a. Structure bilingue

M. Perini et E. Righinni-Leroy (2008) décrivent les différents modèles d'établissement bilingue qui existent en France. Afin d'exposer ces structures, trois critères sont retenus : les élèves (Qui sont-ils ? Quand ont-ils été mis en contact avec la LSF ?), les langues (Quelles sont les langues enseignées ? Quelles sont les modèles d'enseignement ?) et les professionnels (Qui sont-ils ? Quel est leur statut, leur reconnaissance dans la structure ?). Trois types de structure ressortent : les structures bilingues émanant du mouvement 2LPE (A), les structures « bilingues » à parité horaire (B) et les structures « bilingues » à dominante française (C). Les auteurs nous disent que toutes ces structures suivent les programmes nationaux. Cependant, leur pédagogie semble différer. Quand le modèle de type A « prend en compte la singularité de l'enfant sourd » les structures de type B et C utilisent l'éducation dans le but de « réparer » l'enfant sourd. Une autre différence se fait sur les professionnels présents dans la classe, les structures A ont un « enseignement sourd » alors que les deux autres ont plutôt un « référent sourd ». La troisième et dernière différence se fait sur la place des langues dans l'enseignement. Dans la structure A, la LSF est la langue première et le français écrit la langue seconde. Pour celle de type B, la communication gestuelle, dont la LSF, permet de soutenir le français. Et les structures de type C utilisent deux langues orales (LSF/Français). Les auteurs qui ont écrit cet article semblent être très favorables au mode d'éducation bilingue développé par 2LPE. On peut donc penser que leur objectivité n'est pas totale. Toutefois, il s'agit de la seule classification des structures bilingues que nous ayons trouvée, c'est pour cette raison que nous avons tout de même tenu à vous la présenter. De plus, elle est très rigide mais elle a le mérite de présenter de façon plutôt claire l'ensemble des structures bilingues. Dans le rapport de D. Guillot (1998) il est écrit que 5% des enfants sourds sont orientés vers des établissements bilingues.

Comme nous l'avons dit plus haut des programmes de cours de LSF de la maternelle au lycée sont à présent disponibles. De plus un site internet (<http://www.cndp.fr/ressources-lsf/>) a été mis en place dans lequel on retrouve ces programmes mais également différents outils pédagogiques tel que des exemples d'activités, des fiches d'évaluations, etc. Notons tout de même que s'il existe des programmes de cours de LSF il ne s'agit pas pour autant de programmes de cours en LSF. Toute la question n'est donc pas résolue faut-il mettre en place des programmes adaptés ? Faut-il se contenter d'adapter les programmes de l'éducation

nationale ? Faut-il instaurer des cours d'histoire sourde ? Toutes ces questions restent encore sans réponse.

b. Structure oraliste

F. Bertin (2003) explique que, dans la plupart des cas, l'enseignement donné au sourd est basé sur l'apprentissage de la langue orale. Ce qui pourrait rejoindre, ce que nous avons vu dans les chapitres précédents, c'est-à-dire le désir des parents de voir leur enfant sourd parler. Cependant, dans son rapport de 1998 D. Guillot prétend que seulement 5% des élèves sourds sont dans des structures dites « strictement oralistes excluant la L.S.F. », 91% iraient dans des établissements oralistes qui utiliseraient de façon plus ou moins importante la communication gestuelle (L.S.F., Français signé et LPC associé).

On peut alors penser que les 5% d'enfants sourds orienté dans les structures bilingues sont orientés vers des structures de type 2LPE que 5% sont orientés dans des structures purement oralistes et que les 91% restant sont orientés dans des établissements comme ceux à parité horaire et à dominante française décrits par M. Perini et E. Righinni-Leroy (2008) et cités plus haut. Il s'agirait d'un continuum allant du tout LSF jusqu'au tout oraliste en passant par une majorité d'établissements se situant entre les deux.

2) *Types de structures*

a. Intégration en milieu ordinaire

Ce mode de scolarisation, appelé « scolarisation individuelle en classe ordinaire » est le mode d'éducation privilégiée, à l'heure actuelle, par l'éducation nationale. C'est, en tout cas, ce qui est clairement dit dans la vidéo *scolarisation des enfants handicapés* que l'on peut visionner sur le site de l'éducation nationale. Dans cette même vidéo on peut voir qu'un AVS (assistant de vie scolaire) peut être mis à la disposition des élèves afin de les aider durant et/ou après les cours. De plus, afin de faciliter l'intégration des élèves sourds un traducteur LSF ou un codeur doit, selon la loi de 2005, être mis à la disposition de l'élève. Il peut, également, y avoir un preneur de notes.

J-Y Le Capitaine (2004) explique que l'intégration peut se faire soit en temps partiel soit en temps complet. Il ajoute que le temps partiel peut être mis en place, plus pour permettre la socialisation de l'enfant sourd que pour l'apprentissage. Cette intégration en temps partiel rejoint la notion de semi-intégration dont nous parlons ci-après.

Ce même auteur nous dit qu'il existe des intégrations collectives. Il s'agit de petits groupes d'élèves sourds placés dans des classes « ordinaires ».

Y. Delaporte (2002) prétend qu'entre professionnels de la surdité on parle « d'intégration sauvage » lorsque l'on place un enfant sourd au milieu d'une classe d'entendant. En effet, l'enfant sourd se retrouve au milieu d'entendants, la communication est alors difficile et l'enfant n'a aucun repère identitaire. Y. Delaporte va jusqu'à dire que, dans ces conditions, cela amène à la désintégration de l'enfant sourd. Cet auteur nous dit alors :

« Ce que la société, ou du moins ses experts en surdité, ont cru et croient encore, c'est que la surdimutité est un malheur purement individuel. Qu'elle ait une dimension collective est quelque chose qui leur échappe entièrement ».

Pour A. Meynard (2008), la volonté de placer les enfants sourds en milieu ordinaire est un des aboutissements du paradigme déficitaire et du désir d'oralisation dont nous avons parlé dans les chapitres précédents. Pour lui, cette pratique ne fait que briser les groupes de sourds dans le but de minimiser la pratique de la LSF. En effet, au milieu d'entendants l'enfant sourd aura plus difficilement recours aux langues signées. Ce choix, toujours selon A. Meynard (2008), est, là aussi, influencé par les spécialistes de la surdité, qui sont souvent attachés à l'oralisation. De plus, cela va dans le sens des parents guidés par le désir de normalisation. Le choix d'intégration en milieu ordinaire n'est que la continuation du parcours oraliste emprunté par la plupart des parents d'enfant sourd, c'est en tout cas ce qu'explique cet auteur :

« Les parents d'Alice, après avoir fait ce parcours dans la machine oraliste [...] auront donc affaire également avec ce fameux « milieu ordinaire ».

Dans son dernier ouvrage Meynard (2010) va jusqu'à dire que l'intégration en milieu ordinaire est le fruit du congrès de milan :

« L'intégration individuelle en milieu ordinaire produit de fait du congrès de Milan toutes les fois qu'elle s'instaure. Je l'ai nommée « intégration milanaise » pour souligner l'identité des logiques et la permanence structurale qui, à travers le temps, la situe en droite ligne ce cette tentative d'éradication que fut le congrès de Milan » p.80

Dans le rapport Gillot (1998) on peut, également, lire que :

« Relevant majoritairement d'un processus d'assimilation-normalisation, l'intégration en classe ordinaire est subordonnée aux capacités de l'enfant sourd à fréquenter cette classe telle qu'elle est ou presque. »

b. Semi-intégration

Un dernier mode de scolarisation que l'on a nommé ici semi-intégration est possible. Il s'agit de classes d'enfants sourds placées dans des écoles ordinaires. C'est le cas des CLIS (Classe pour Inclusion Scolaire) pour le niveau élémentaire et des UPI (Unité Pédagogique d'Intégration) pour le collège et le lycée. J-L. Auduc (2008) écrit au sujet des CLIS :

« Les CLIS au nombre de 3 900 permettent d'accueillir un petit groupe d'élèves (12 au maximum). Ces enfants présentent des troubles importants des fonctions cognitives, un handicap visuel, auditif ou moteur. 70% des élèves de CLIS ont entre 9 et 11 ans. »

Sur le site de l'éducation nationale, on peut lire, au sujet des CLIS, sous le sous-titre « scolarisation collective » :

« Dans les écoles élémentaires, les **classes pour l'inclusion scolaire (CLIS)** accueillent des enfants présentant un handicap mental, auditif, visuel ou moteur et pouvant tirer profit d'une intégration en milieu scolaire ordinaire. Les élèves reçoivent un enseignement adapté au sein de la CLIS, et partagent certaines activités avec les autres écoliers. La majorité des élèves de CLIS bénéficie aussi d'une scolarisation individuelle dans une autre classe de l'école. »

Et concernant les UPI :

« Dans le secondaire, lorsque les exigences d'une scolarisation individuelle sont trop grandes, les élèves présentant un handicap peuvent être scolarisés dans une **unité pédagogique d'intégration (UPI)**. Ce dispositif s'adresse à des collégiens et lycéens qui ne sont pas en mesure de bénéficier d'un enseignement ordinaire. Encadrés par un enseignant spécialisé, ils reçoivent un enseignement adapté qui met en œuvre les objectifs prévus par le projet personnalisé de scolarisation. Il inclut autant qu'il est possible des plages de participation aux activités de la classe de référence de l'enfant, choisie parmi les classes du collège qui accueillent des élèves de sa classe d'âge. »

On peut, à travers ces extraits, voir que l'intégration seule en milieu ordinaire, est un objectif qui n'est pas abandonné. En effet, il est écrit plusieurs fois que l'enfant doit aller en milieu ordinaire dès que possible.

Il est, également, intéressant de constater qu'en 2004, J-Y. Le Capitaine parlait de Classes d'Intégration Scolaire or à présent l'éducation nationale parle d'inclusion on peut voir à travers ça le désir d'adapter l'école à l'élève et non plus de demander à l'élève de s'adapter à l'école.

En ce qui concerne la surdité, Y. Le Capitaine (2004) explique que la création de CLIS a permis d'intégrer des malentendants et plus rarement des sourds dans des structures ordinaires. Cependant, il ajoute que certaines CLIS fonctionnent comme des « classes spécialisées fermées ». Cela permet, tout de même, une intégration grâce à l'implantation physique.

On trouve, également, les « classes intégrées ». Il s'agit de classes appartenant à des établissements spécialisés qui sont implantés dans les écoles ordinaires (J-Y. Le Capitaine, 2004).

c. Etablissements spécialisés

Le Rapport de D. Guillot (1998) décrit ces types d'établissement. Ce sont des établissements tels que les INJS (Institut Nationaux de Jeunes Sourds) que l'on retrouve à Paris, Bordeaux, Chambéry et Metz ou les établissements publics locaux tels que ceux de Nantes, Rodez, Asnières... Il en existe d'autres qui sont privés et gérés par des associations. Ils accueillent exclusivement des enfants sourds.

Ces structures se trouvant, parfois, loin du lieu d'habitation des parents, possèdent souvent un internat. C. Lepot-Froment (1981) explique, qu'à une certaine époque, ils étaient les principaux établissements accueillant les enfants sourds. Ce qui, lorsque l'internat était la seule solution, pouvait être un vrai déchirement pour ces parents. C'est, peut-être, une des raisons de la désertion des internats à l'heure actuelle.

La peur du ghetto et l'absence de contact avec les entendants sont des éléments qui peuvent, également, faire peur aux parents et ainsi les dissuader de placer leur enfant dans ces structures. C'est ce que A. Boroy (1997) mère de deux enfants sourds, dont nous avons déjà parlé, évoque :

« Lorsqu'il aura passé souvent dix ans ou plus dans l'établissement, d'une certaine façon « enfermé » non pas dans une prison mais plutôt dans une gigantesque « bulle de savon » [...], il ne lui restera plus qu'à découvrir la vie « ordinaire » : [...] milieu où la majorité des autres entendent et parlent selon des règles de vie bien différentes et plus polic es. Que l'épreuve soit difficile, on ne peut pas en douter. Que la différence, la cruauté du handicap soient alors mal vécues, on ne peut pas en douter ».

Pour A. Meynard (1995) l'intégration en milieu ordinaire, que nous allons aborder juste après, explique la désertion de ces structures. Pour lui, cela a amené la perte de ce qui se faisait de

mieux en matière d'éducation sourde car même lorsque l'on interdisait la LSF en classe hors temps scolaire, il y avait toujours des échanges en langue des signes :

« En dénigrant ces lieux spécialisés pour soi disant « intégrer en milieu ordinaire », nous avons perdu ce qui faisait leur richesse incontournable. [...] Même s'il y avait controverse et que la langue signée se trouvait interdite, elle existait bel et bien dans les faits et vivait sinon dans les classes, du moins dans les lieux d'internat, dans les couloirs et les cours de récréation. »

De plus, suite à la loi d'orientation de 1975 en faveur des personnes handicapées, la scolarisation en milieu ordinaire des jeunes sourds se fait en immersion totale (F. Bertin, 2003). Ce qui peut avoir, aussi, contribué à la désertion des internats. S'ajoute à cette loi la loi de 2005 qui permet d'obtenir un traducteur ou un codeur dans toutes les classes où un enfant sourd séjourne. Changement qui a été apporté afin de faciliter l'intégration en milieu ordinaire.

De façon générale on peut observer, chez les parents d'enfants sourds un fort désir d'intégration. Nous avons déjà évoqué un certains nombre de raisons à cela. Cependant, il semble que cela ne fait pas l'unanimité chez tous les parents. Pour illustrer cela nous pouvons citer les propos de Yaron Shavit (2010) qui écrit dans l'ouvrage intitulé *devenir parents d'enfants sourds aujourd'hui* :

« Qu'il ne faut pas perdre de vue que la surdité est un handicap diff rent du handicap moteur. Ces différences créent des besoins spécifiques. (...) Passer par l'éducation spécialisée, c'est accepter que l'enfant sourd, même s'il il est très intelligent, passe par d'autres chemins que l'enfant entendant, pour atteindre le moment ou il écrira bien, où il s'exprimera bien. (...) Le fait de reconnaître, d'accepter que ces enfants ont besoin souvent d'une prise en charge, d'une éducation spécialisée, et que c'est une chance pour eux non un pis-aller. » p.20

Modes de scolarisation des enfants sourds ou malentendants								
		Intégration « administrative »						
Modalités	Classes en établissement spécialisé	Intégration sociale	Intégration scolaire partielle		Intégration scolaire totale			Intégration sans dispositif
			Classes spécialisées	Regroupements spécialisés	Avec accompagnement sur temps scolaire		Avec accompagnement hors temps scolaire	
					Dans la classe	Hors la classe		
Exemples		CLIS fermées, classes délocalisées en école ordinaire sans intégration dans le temps de classe	CLIS ouvertes, classes délocalisées avec intégration partielle variable	Regroupements spécialisés selon les besoins d'enfants intégrés individuellement ou collectivement (pour certaines disciplines par exemple)	Aides à la communication (interprétariat, codage...)	Soutien à la scolarité, orthophonie	Soutien à la scolarité, orthophonie	Enfant intégré suivi ou non en secteur libéral. Intégration dite "sauvage" quand elle pose des problèmes
Individuel			X	X	X	X	X	X
Collectif	X	X	X	X	X	X		

Tableau récapitulatif des différentes structures accueillant les enfants sourds. Le Capitaine (2004).

De façon générale on observe qu'en ce qui concerne les décisions scolaires pour les enfants sourds la possibilité offerte aux parents d'avoir le choix est toujours mise en avant. Cependant, nous avons vu dans les parties précédentes que ces choix pouvaient être motivés par des éléments (représentations sociales, blessures narcissiques, discours de professionnels, ...) qui n'amènent pas toujours à prendre la décision idéale pour l'enfant. Il ne s'agit pas de blâmer les parents, il est évident que leurs choix se font toujours en pensant qu'il s'agit du mieux pour leur enfant sourd. Alors faut-il remettre en question la liberté de choisir en elle-même ? Les parents ont déjà, souvent le sentiment d'être dépossédés de leur enfant par les professionnels qui « savent tout » mieux qu'eux, leur enlever cette liberté ne ferait pas qu'augmenter ce sentiment ? En outre, peut-on réellement parler de libre choix quand on sait que l'information délivrée n'est pas objective ? Il serait, peut-être important de « s'attaquer » prioritairement à ce point là. De plus, si la décision ne revient plus aux parents on peut penser qu'une loi, par exemple, organise de façon unifiée la scolarité des enfants sourds. Ainsi, des programmes adaptés à ces enfants pourraient être mis en place. Cependant, on ressort de 100 ans de lois interdisant la langue des signes dans les institutions scolaire ce qui peut expliquer la difficulté de certains à faire confiance à la législation, vient s'ajouter à cela les lois actuelles qui tour à tour se renvoient la balle entre éducation bilingue et éducation oraliste. Un dernier point et peut-être important à souligner, l'enfant, à partir d'un certains âge n'est-il pas amène de prendre certaines décisions concernant sa scolarité ? Dans l'ouvrage *scolariser les*

élèves sourds ou malentendants (2009) écrit par un ensemble d'enseignants, formateurs et interprètes et édité par l'éducation nationale il est écrit que « l'enfant lui même doit être entendu dès qu'il est capable de discernement ». C'est peut-être sur ce point là qu'il faut essayer d'avancer, donner ce libre choix à l'enfant en essayant que toute pression familiale ou professionnelle agissent le moins possible.

CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE

Afin d'observer les choix opérés par les parents et les représentations sociales qui les accompagnent, nous avons rencontré des parents ayant des enfants sourds.

VII. L'entretien

Dans le but de recueillir les propos de parents entendants d'enfant sourd, nous avons fait passer des entretiens. Ces entretiens étaient semi-directifs dans le but d'aborder tous les sujets que nous désirions traiter, tout en faisant appel aux représentations sociales. Les entretiens seront, plus exactement, compréhensifs comme l'a développé J-C Kauffman (1996).

1) Conduite des entretiens

Nous avons tenté de donner à ces entretiens le ton d'une conversation afin de permettre aux parents de se sentir plus en confiance et de parler librement. Des relances ont été utilisées mais nous avons essayé de ne pas en abuser pour ne pas rendre l'entretien trop artificiel. De plus, nous avons évité d'induire les réponses des enquêtés. L'enquêteur a tenté, également, de mettre en place une attitude empathique afin de recueillir plus d'information, comme le suggère J-C. Kauffman (1996) :

« Toutes attitude de refus ou d'hostilité doit être évitée quels que soient les idées et les comportements de celui qui parle : il faut simplement chercher à comprendre, avec amour et considération, avec aussi une intense soif de savoir. Prenons le cas d'une enquête sur le racisme. [...] Si l'enquêteur entre dans le monde de la personne interrogée, ce qui veut dire essaie de comprendre le racisme (non pas avec pitié, comprendre comme on pardonne, mais avec intérêt, attention et sympathie), les conclusions de l'enquête (...) [révéleront] un racisme plus important et [permettront] de remonter aux sources de la production de ce sentiment. S'il veut vraiment comprendre, l'enquêteur doit parvenir à se dépouiller de toute morale ; il reprendra ses idées une fois l'entretien terminé. » p.

Ces entretiens devaient se dérouler en tête à tête avec l'enquêteur et le sujet. C'est ce qui s'est passé pour cinq des parents que nous avons rencontrés. Pour les quatre autres, l'enquêteur était face aux deux parents. Nous étions conscients que la présence des deux parents pouvait les influencer mutuellement. Cependant, le fait d'être tous les deux présents semblait leur tenir à cœur, nous n'avons donc pas refusé. Les entretiens se sont tous déroulés au domicile

des enquêtés excepté pour un sujet (Mr M.) que nous avons dû interroger dans un café. Pendant les entretiens, nous avons un support qui était le guide d'entretien. Nous allons décrire plus précisément ce support.

2) Guide d'entretien

Le guide d'entretien est constitué d'une question de départ puis de thèmes. Ainsi, les thèmes qui ne seront pas abordés par le sujet interrogé pourront être amenés par l'enquêteur. Chaque thème correspond à des sujets traités dans ce mémoire. Les questions et les thèmes ne sont pas forcément abordés dans l'ordre établi sur le guide. En effet, si le sujet évoque de lui-même certains thèmes, il est évident que nous ne l'interrompons pas.

La consigne de départ est la question suivante : « Comment ça s'est passé pour la communication avec votre enfant ? ». Un des buts de l'entretien, comme nous l'avons précédemment dit, est d'instaurer une conversation ayant un ton naturel. Cette première question, plutôt simple, devrait permettre d'engager la conversation et faire émerger certains thèmes naturellement. Bien entendu, si le sujet semble avoir des difficultés à répondre, nous enchaînerons sur le thème qui suit.

Ce thème est « la communication au sein de la famille ». Comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, la communication est un sujet sensible lorsqu'il s'agit de surdité. Les parents doivent faire des choix quant au mode de communication qu'il privilégie. Nous souhaiterions donc connaître ces choix. Nous aimerions, également, savoir si les frères et sœurs et la famille plus large s'adaptent, d'un point de vue communicatif, à l'enfant sourd.

Le second thème est celui de la scolarité. Une fois encore, nous en avons discuté auparavant, et nous savons que les parents d'enfant sourd sont amenés à faire des choix en matière de scolarité. Le but de ce thème est de déterminer quels choix ont été faits et pourquoi.

Ensuite, deux thèmes ont été mis en place pour traiter des langues. L'un concerne le français et l'autre la LSF. Il s'agit, dans les deux cas, de comprendre quelle importance ont ces deux langues pour les parents. En ce qui concerne le français, une question est posée sur les éventuelles difficultés que l'enfant a rencontrées. Pour la LSF, des questions quant aux représentations sociales de cette langue sont posées.

Un autre thème a été défini afin de déterminer ceux par qui les informations sur la surdité ont été transmises à ces parents.

L'annonce de la surdité est, également, un thème du guide d'entretien. Or, comme nous l'avons dit dans les parties précédentes, ce moment peut avoir été très difficilement vécu. En parler peut, donc, s'avérer être douloureux. C'est pour cela que nous avons décidé que ce thème serait facultatif. Si l'entretien se déroulait bien et que nous pensions pouvoir l'aborder, nous le ferions. Toutefois, si nous pressentions que cela pouvait être vécu douloureusement, nous nous serions abstenus. Il s'est avéré que nous avons pu traiter de ce thème avec tous les parents. Certains l'ont abordé d'eux même ; pour les autres il ne nous a pas semblé nécessaire de l'éviter.

Le dernier thème dont nous avons parlé concerne les idéaux, à savoir comment les parents envisagent certains concepts de façons idéales (intégration, enseignement, etc.).

Vous trouverez en annexe 1 un exemplaire de ce guide d'entretien.

VIII. Présentation des sujets de l'étude

L'échantillon étudié est dit de convenance. Trouver des parents d'enfant sourd acceptant de participer à ces entretiens pouvait s'avérer compliqué. C'est pour cette raison que nous n'avons pas posé de critère d'âge, de sexe, etc. Afin de rencontrer ces parents nous nous sommes, notamment, adressés à des associations de parents d'enfant sourd. Nous avons contacté douze associations par e-mail. Deux d'entre elles nous ont répondu. Les membres de ces associations qui se sont chargés de nous répondre nous ont demandé un texte qui expliquerait notre démarche. Ce texte devait être ensuite envoyé aux parents membres de chacune des associations. Nous avons donc rédigé un descriptif de notre travail et des modalités pratiques de recueil de ces entretiens. Il s'agissait d'écrire un document clair qui n'en disait pas trop afin d'éviter toute **induction**. Nous avons donc énoncé brièvement le contenu de notre partie théorique puis nous avons expliqué pourquoi il était important pour nous de rencontrer des parents d'enfant sourd. Et pour finir, nous avons expliqué comment devait se dérouler l'entretien afin que les parents puissent anticiper un peu ce qui allait se passer, comme par exemple la présence d'un dictaphone qui peut être déstabilisante. Nous avons, également, expliqué que ces entretiens respecteraient l'anonymat afin de les rassurer. Vous trouverez ce texte en annexe (annexe 2).

A présent nous allons parler des deux associations qui nous ont répondu puis nous décrirons plus précisément les sujets qui font partie de notre enquête.

1) Le milieu associatif

Sur les neuf sujets interrogés six font partie d'une même association. Nous allons décrire cette association. Toutefois, nous avons choisi de ne pas la nommer et de ne pas donner trop de détails car elle pourrait facilement être reconnue ainsi que les membres qui ont accepté de participer à notre enquête.

a. L'association « bilingue »

Nous l'avons rebaptisé association « bilingue » car elle défend un projet à orientation bilingue. C'est une association qui se dit régionale, est implantée dans une ville et son champ d'action semble principalement toucher cette ville. Elle est composée majoritairement de parents d'enfant sourd. Sa mission première serait l'éducation des enfants sourds. Bien entendu, elle prône une éducation bilingue. On peut lire sur son site que c'est une éducation en Langue des signes, langue orale et français langue écrite. Six des neuf parents que nous avons rencontrés font partie de cette association. Parmi les six parents que nous avons interrogés et qui appartiennent à cette association, il y a le président et la vice-présidente de l'association.

Grâce à une autre association, nous avons rencontré une autre mère d'enfant sourd. Il s'agit d'une branche régionale de l'ANPEDA (Association Nationale des Parents d'Enfants Déficiants Auditifs). Nous nous permettons de nommer l'association car nous pensons qu'il est plus difficile de reconnaître le pôle régional auquel appartient cette mère.

b. L'ANPEDA (Association Nationale des Parents d'Enfants Déficiants Auditifs)

Sur le site internet de cette association, nous pouvons lire qu'elle a été créée en 1948 sous le nom de « Association de Parents de jeunes sourds et muets », puis elle a été rebaptisée en 1965 ANPEDA. La doctrine de cette association est la suivante : "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". En 2006, elle devient fédération, ce qui lui permet de mettre en place des pôles régionaux totalement autonomes. Il est plus difficile de savoir à quelle idéologie (l'idéologie oraliste ou gestuelle) cette association appartient.

Deux autres des parents que nous avons rencontrés n'appartiennent pas à une association. Nous les avons rencontrés grâce à des connaissances communes.

Nous allons à présent décrire de façon plus individuelle les sujets qui constituent notre enquête.

2) Présentations des sujets

Pour les décrire de manière synthétique, nous avons mis en place un tableau. Ce dernier est constitué de quatre catégories. La première reprend les titres de civilité des sujets, ce qui permet de connaître le sexe de chacun, et la première lettre de leur nom de famille afin de respecter l'anonymat. C'est ainsi qu'ils seront nommés dans la transcription et l'analyse. Ensuite, nous avons décrit les enfants sourds de ces parents en précisant leur âge, leur sexe (♂ ou ♀) et la première lettre de leurs prénoms. Dans la catégorie mode de communication, nous avons de façon synthétique énoncé quels étaient les modes de communication que les parents privilégiaient. Pour finir, nous avons mis en place une catégorie dans laquelle on définit, brièvement là encore, les principaux choix scolaires opérés par ces parents.

Tableau 1 : présentation des sujets

Sujets	Enfants sourds	Mode de communication	Choix scolaires
Melle B.	Q. = 18 ans, ♂ T. = 15 ans, ♂ L. = 13 ans, ♀ C. = 7 ans, ♀	Bilingue (français écrit/LSF)	Intégration en milieu ordinaire avec un co-enseignant sourd ou un interprète
Mme et Mr F.	D. = 4ans, ♀	Bilingue (français écrit/français oral/LSF)	Intégration en milieu ordinaire avec un co-enseignant sourd ou un intereprète
Mr B.	T. = 19 ans, ♂	Bilingue (français écrit/LSF)	Intégration en milieu ordinaire avec un co-enseignant sourd ou un interprète
Mme et Mr P.	P. = 11 ans, ♂	Bilingue (français écrit/LSF)	Intégration en milieu ordinaire avec un co-enseignant sourd ou interprète
Mme L.	M. = 4 ans, ♂	Oraliste	Intégration en milieu ordinaire
Mme R.	G. = 29 ans, ♂	Gestuel	Institut
Mr. M.	G. =20 ans, ♀	Gestuel	Institut

Les six premiers appartiennent à l'association « bilingue », Mr B. en est le président et Melle B. le vice-présidente. La suivante, Mme L., fait partie d'un pôle régional de l'ANPEDA. Et les deux dernier, Mme R et et Mr M ne dépendent d'aucune association.

Après avoir rencontré l'ensemble de ces parents, notre corpus était constitué. Il ne restait plus qu'à transcrire les entretiens. Là encore, nous avons suivit des règles.

IX. Traitement des entretiens

1) La transcription

Les entretiens ont été enregistrés grâce à un dictaphone. Afin de les analyser, nous avons transcrit les dialogues. Lors de cette transcription, nous avons tenté de faire le moins de correction possible quant aux discours des personnes interrogées afin de préserver, autant que faire se peut, le ton de la conversation. L'orthographe standard n'a donc pas toujours été respectée. Afin de justifier cette pratique on peut citer les propos de A. Dister et C. Simon (2007) :

« l'orthographe traditionnelle est souvent adaptée, dans la volonté de marquer des particularités de prononciation. Ces particularité apparaissent à travers la graphie et non dans une notation phonétique » p.2

Nous voulions, tout de même, insérer une ponctuation afin de rendre la lecture de ces entretiens plus agréable. Cependant, nous nous sommes rendus compte qu'il était difficile de mettre en place une ponctuation, le langage parlé ne respecte pas toujours les règles de ponctuation. Nous avons donc préféré ne pas mettre de ponctuation. Pour justifier ce choix nous pouvons, de nouveau, citer A. Dister et C. Simon (2007) :

« Les corpus de langue parlée transcrits à des fins de recherche linguistique ne sont en général pas ponctués. En effet, il n'y a pas de correspondance stricte entre phénomènes prosodiques et ponctuation écrite. À une petite pause ne correspond pas nécessairement une virgule à l'écrit, pas plus qu'à une pause plus grande, une ponctuation forte. Il n'y a pas de relation bi-univoque entre les deux. De plus si certains énoncés se laissent enfermer relativement facilement dans le moule de la ponctuation graphique, comment s'en sortir avec des productions dans lesquelles foisonnent répétitions de mots, inachèvements et autres phénomènes propres à l'oral qui se construit ? »

Comme nous l'avons précisé dans la légende ci-dessous, les pauses seront indiquées grâce au symbole /. Les tours de paroles ont été numérotés pour repérer plus facilement les répliques.

Bien entendu, tous les noms propres, c'est-à-dire prénoms, noms de familles, noms de ville, etc., ont été modifiés afin de préserver l'anonymat des personnes interrogées.

Pour transcrire certains éléments qui ne peuvent pas être transcrit de façon orthographique nous avons mis en place des symboles. Pour choisir ces symboles, nous nous sommes d'une part inspiré de l'article de A. Dister et C. Simon (2007), intitulé *La transcription synchronisée des corpus oraux. Un aller-retour entre théorie, méthodologie et traitement informatisé* et d'autre part, quand nous ne trouvions pas de symbole, nous en avons inventé.

Tableau 2 : Légende de la transcription

Symboles	Signification
Heu	Hésitation
/	Pause courte
//	Pause moyenne
///	Pause longue
////	Arrêt de l'entretien
Enq.	Enquêteur
Pro/	Mots tronqués
Mots en gras	Mots prononcés plus fort
<u>Mots soulignés</u>	Insistance sur le mot prononcé
“ “	Discours rapporté
« xxxx »	Courte intervention de l'enquêteur
XXX	Syllabes incomprise
{incertain}	Transcription incertaine
?	Questions
(rire)	Commentaire para-verbaux
Oui:::	Prolongement de la syllabe plus ou moins long selon le nombre de :
N°	Numéro non transcrit pour l'anonymat
Taille réduite	Le sujet parle à voix basse
xxxx	Noms propres anonyme

L'ensemble des entretiens transcrits se trouvent en annexe 3.

Après avoir transcrit les entretiens nous les avons analysés. Nous allons donc voir quelle méthode nous avons utilisé pour faire cette analyse.

2) *L'analyse de contenu*

Dans le but d'analyser les discours, nous avons fait une analyse thématique. Pour cela, nous avons mis au point une grille d'analyse (annexe 4). Cette grille a été faite après plusieurs lectures de l'ensemble des entretiens. De ces lectures ont émergé plusieurs thèmes, sept en tout, qui sont eux-mêmes divisés en sous-thèmes. Nous avons tenté d'insérer l'intégralité des discours dans ces derniers. Cependant, nous avons rencontré certaines difficultés à placer la totalité des discours dans les thèmes. Certains sujets abordés par les parents étaient assez marginaux. De plus, certaines parties des discours pouvaient être placées dans plusieurs thèmes ou sous-thèmes. Dans ce cas là, nous avons essayé de les mettre dans la catégorie qui leur correspondait au mieux. Un exemple de corpus analysé avec cette grille se trouve en annexe (annexe 5), il s'agit de l'entretien de Mr B.

Après avoir effectué cette phase descriptive, nous sommes passés à une phase interprétative. Nous avons tenté d'expliquer, de comprendre les représentations sociales des parents que nous avons interrogés. Le plan de cette partie ressemble sensiblement à la grille d'analyse. C'est d'ailleurs de cette partie dont il va être question à présent.

II. L'annonce de la surdité

Tout d'abord, nous avons choisi de parler des représentations des parents quant à l'annonce de la surdité car il s'agit de l'un des premiers moments où ils sont confrontés à cette surdité. Nous avons dit, dans la méthodologie, que nous n'aborderions ce sujet qu'avec les parents que nous pensions prêts à parler de cela, car nous savions que pour certains parents la question pouvait être délicate. Cependant, nous avons traité de cette problématique avec tous les parents, certains ont abordé la question d'eux-mêmes, pour les autres il ne nous a pas semblé nécessaire d'éviter le sujet.

A. Avant l'annonce

i. Le déni

La plupart des parents que nous avons rencontrés ont eu, dans les premiers moments, le sentiment d'avoir un enfant normal. Comme le montrent ces extraits :

« Pendant 18 mois on a eu un enfant qui allait **bien** / qui était normal » (Mr B., 25)

« Et puis c'est notre enfant on:: enfin on se rendait pas compte » (Mme R., 32)

« Y en avait qui disait : "tu vois bien il entent pas" et je disais : "bah si regarde quand j' lui parle il **entends**" » (Mme L., 29)

« Bah avant le diagnostic heu ça c'est passé heu comme un enfant normal [...] au départ fin c'était comme un enfant normal hein » (Mme P., 4)

Ce phénomène a déjà été soulevé dans la partie théorique : les parents d'enfants sourds semblent ne se rendre compte que tard de la surdité. Pour certains la surdité était difficilement identifiable :

« Et d'ailleurs assez bizarrement y avait très peu de chose qui pouvaient heu éveiller notre attention sur une éventuelle surdité» (Mr B., 1)

« Et pis il était super éveillé » (Mme P., 86)

Dans la dernière citation, il est important de souligner que la surdité semble ne pas avoir été repérable car l'enfant semblait très bien se développer. Pourtant, un peu plus tôt dans l'entretien cette même mère nous dit que l'enfant était, parfois, violent :

« du coup il était violent » (Mme P, 4)

« Notre fils ? « oui » ah bah oui ! Nous on a cru qu'il était hyperactif du coup / ah oui oui il était violent ouais » (Mme P, 26)

Notons qu'ici leurs soupçons ne semblaient pas aller vers la surdité mais plutôt vers un autre diagnostic, celui de l'hyperactivité. Est-ce parce que ce diagnostic est moins lourd à porter

pour les parents ? Ou bien peut-être parce que l'hyperactivité est un phénomène plus répandu que la surdité et qu'il est actuellement fortement médiatisé.

En tout cas nous observons ici que la surdité ne semble pas être envisageable ou remarquable au début de la relation parent/enfant. Nous avons vu dans la partie théorique qu'une annonce précoce pouvait rompre le lien parents/enfant. Peut-être qu'en niant cette surdité les parents cherchent inconsciemment à protéger cette relation.

ii. Le doute

Cependant, tôt ou tard les parents soupçonnent la surdité de leur enfant. Des comportements anormaux de la part de l'enfant peuvent parfois amener le doute :

« Quand y commençait la la tu vois vers 18 mois à quand j' rentrais dans sa chambre y se retournait pas » (Mme P, 87)

« Et puis vers trois mois la perceuse elle ne l'entend pas là on se dit bon faut vraiment qu'on consulte quelqu'un » (Mme F, 1)

« Donc on est rentré à la maison pis y dormait bien / y dormait très bien mon gamin / et pis quand je rentrais dans une pièce y s' retournait pas quand j'allumais la lumière y s' retournait » (Melle B, 54)

On peut voir que pour ces trois mères l'absence de réaction au bruit est ce qui leur aurait fait soupçonner la surdité de leur enfant. De plus, deux d'entre elles racontent la même scène, celle du moment où elles rentrent dans la chambre et l'enfant ne réagit pas. Cela rappelle ce que nous avons dit en ce qui concerne les réactions attendues des mères. Celles-ci attendent des réactions de la part de l'enfant qui n'arrivent pas, ce qui peut créer de la frustration.

De plus, pour deux des pères interviewés, le développement anormal du langage semble être l'élément qui a éveillé les doutes sur une éventuelle surdité, ou tout du moins sur un éventuel dysfonctionnement :

« Et puis c'est vrai que normalement à 18 mois normalement les enfants y mettent en place déjà un langage y commencent à articuler des des syllabes euh des mots et bon et donc en ce qui concernait T. il n'y avait rien donc / voilà donc suspicion de surdité » (Mr B, 1)

« Moi je disais à sa mère : "elle parle pas c'est pas normal" » (Mr M, 39)

Pour deux des parents les 18 mois de l'enfant semblent être la période à laquelle les soupçons ont commencé. Sans doute car à cet âge l'enfant est déjà censé être rentré dans une activité langagière.

Cependant, pour une des mères que nous avons rencontrées, il semblerait qu'à aucun moment le doute ne se soit fait ressentir :

« Donc moi je m'étais dit il a peut-être une baisse de l'audition quoi suite à son opération y a peut-être il aura peut-être besoin de diabolos ou n'importe quoi mais pas du tout une surdité » (Mme L, 29)

On peut, peut-être, expliquer cette non suspicion par le fait que son fils était régulièrement suivi par un médecin ORL :

« Nan pis sachant qu'il était plus suivi parce que son frère avait fait ça on s'était dit on va faire attention » (Mme L, 35)

iii. La famille, l'entourage

Pour certains parents que nous avons rencontrés, l'entourage aurait joué un rôle important à ce moment là :

« Fin c'est même ma sœur qui m'a dit : « tu crois pas que G. y y il entend bien ? » Elle dit moi / j'ai l'impression qu'il le / qu'y doit pas entendre bien » (Mme R, 32)

« Dans notre entourage y a eu des doutes [...] fin bon y s'ont essayé de nous ouvrir un peu les yeux » (Mme P, 86)

« Y en avait qu'y disaient : tu vois il entend pas » (Mme L, 29)

Il ne fait aucun doute qu'il est plus facile de prendre conscience de cette réalité de l'extérieur. Vient s'ajouter à cela l'image de l'enfant parfait dont nous avons précédemment parlé, image à laquelle les parents sont souvent très attachés : voir que leur enfant est sourd peut nuire à ce fantasme. Là encore les parents cherchent, sans doute, à protéger cette image. C'est peut-être ce qu'a voulu dire Mr B :

« On a été protégé pendant 18 mois » (Mr B, 25)

iv. Tests maison

Cependant, quand le doute commence à se faire plus fort certains parents ont le souvenir d'avoir été plus vigilants, voir d'avoir eux-mêmes mis en place des tests afin de vérifier l'audition de leur enfant :

« donc après quand elle nous a eu dit ça on a dit bon faudrait peut-être qu'on essaye de faire attention de regarder alors quand il nous tournait le d/ une fois je me rappelle il était assis dans sa chambre sur la moquette / il tournait le dos / on l'a appelé effectivement il a pas tourné la tête du tout » (Mme R, 32)

Pour d'autre, là encore l'entourage a joué un rôle :

« Mon beau frère en l'occurrence qu'a fait lui même lui ses test (rire) « Ah oui ? » Oui mais ils nous l'ont dit après en fait y s'ont pas voulu trop y s'ont essayé de nous le dire gen/ parce que c'est pas

facile aussi hein j' veux dire / mais après y nous y nous l'ont dit ma sœur m'a dit oui il avait fait tomber une table derrière lui fin / une petite table basse » (Mme P, 86)

v. Médecins qui confortent

Après les doutes puis les expériences maison arrive souvent le premier rendez-vous avec un médecin ORL. Les témoignages que nous avons recueillis viennent confirmer ce que nous avons vu dans la partie théorique, c'est-à-dire que bien souvent le médecin ne va pas diagnostiquer cette surdité :

« Moi j'avais vu l'ORL / parce qu'y il a eu des aérateurs il a eu une para-synthèse tout ça et j'ai la dernière fois qu' j'y étais allé j' m'en souviens comme si c'était hier j' lui dis : "mais j'ai l'impression qu'y vraiment ça ça pas mieux quoi" / et l'ORL on aurait dit qu'il me prenait pour une maman super inquiète et qui s'inquiétait pour rien » (Mme P, 87)

« Donc on trouve le nom de l'ORL spécialiste de la surdité qui fait des tests les tests ne fonctionnent pas y nous dit pas que ça fonctionne pas et sous prétexte qu'elle avait entendu la vache elle était pas sourde » (Mme F, 1)

« Bah y soutenait qu'elle entendait » (Mr M, 39)

« Oui oui oui on avait fait attention avec le médecin on y allait très souvent chez le médecin pour voir si il avait pas d'otite séreuse ou d'otite ou même parce que heu y disait rien y se plaignaient y disaient rien du tout / donc c'est vrai on y allait souvent on regardait » (Mme L, 36)

« On en a parlé au docteur alors à ce moment là il avait a peu près deux ans quoi / le docteur une première fois il a dit : "oh bah non c'est parce qu'il veut pas vous répondre il est dans non non / y a pas de raison » (Mme R, 32)

« Nan nan on a fait confiance au corps médical à un spécialiste hein un un ORL y nous a dit faut pas vous en faire madame P. y a des otites à répétitions / on se fie on se fie aux professionnels hein » (Mr P, 27)

« Ils (les professionnels de la clinique) m'ont dit : "il est entendant" bon ok fin jusqu'à la ça roule [...] j' suis allé voir un autre ORL il avait dix mois et y m'a dit : "madame il est entendant c'est vous qu'allez pas bien" (Melle B, 54)

On perçoit dans certains de ces témoignages un peu de ressentiment envers le corps médical. Voir pour certains le sentiment d'avoir été trompé, notamment chez ce père qui dit avoir fait confiance au corps médical. Notons que deux mères, Melle B et Mme P, se souviennent avoir été accusées par le médecin d'être pour l'une la source du problème et pour l'autre d'être trop inquiète. Dans la suite de son témoignage, Mme F nous dit à qu'elle point ce faux diagnostic a pu être la source de souffrance :

« Et heu là c'est ce qu'a été quand même le le plus dur parce que du coup on se raccroche à l'idée que bah c'est rien / alors qu'avant on était plus dans une démarche on voulait on s'attendait à ce que quelque chose nous tombe dessus / là on passe six mois à s'accrocher à l'idée que ya rien » (Mme F, 1)

Une des mères, Melle B., parle de faits concernant l'avant diagnostic dont elle est la seule à parler :

« Moi j'suis à moitié sourde de naissance / et ma flip c'était d'avoir un gamin sourd c'était vraiment ma hantise quoi tu vois « tu y avais déjà pensé donc ? » c'était ma flip la plus grande » (Melle B, 54)

Il est surprenant de voir qu'elle avait, préalablement, envisagé cette possibilité.

B. Le diagnostic / l'annonce / le dépistage

Arrive ensuite le moment du diagnostic, de l'annonce et du dépistage. Nous avons choisi de parler des ces trois étapes différentes dans un même temps car il est parfois difficile de les démêler.

i. L'âge, niveau de surdité

Notons que beaucoup des parents ont précisé l'âge exact de l'enfant au moment du diagnostic :

« Deux ans fin vingt heu deux ans et un mois au mois de juin et deux mois vingt six mois » (Mme P, 5)

« Alors heu elle devait avoir trois ans quoi » (Mr M, 40)

« Donc découverte de la surdité euh elle s'est faite alors il avait 18 mois / [...] et donc qu'à été effectivement diagnostiqué / donc surdité profonde et:: » (Mr B, 1)

« Et heu donc y nous fait des tests et heu à 11 mois le diagnostic tombe heu D. surdité moyenne sévère » (Mme F, 1)

On peut voir que Mme P a un souvenir très précis de l'âge de son fils au moment de l'annonce ce qui peut signifier que pour elle l'annonce a été un moment très marquant. Notons que pour deux d'entre eux, le type de surdité est précisé tout de suite après l'âge de l'enfant au moment du diagnostic. Pour Mme P. le type de surdité est également abordé mais nous verrons plus tard que sa situation est un peu différente. Quant à Mr M. il aborde le sujet plus tôt dans l'entretien :

« Après on a fait les examens et tout on c'est aperçu que elle été XXXX elle avait une surdité à {90%} » (Mr M, 2)

Il en est de même pour Mme R :

« Il s'est avéré qu'il était sourd / profond hein « oui ? » ah oui il a / je sais même pas si il a comment que c'est à calculer / en 10 ? 10 sur 100 » (Mme R, 34)

On peut penser que si les parents en viennent souvent à parler de ces deux éléments lorsque l'on aborde le sujet du diagnostic, c'est parce que pour eux il s'agit de deux éléments décisifs. En effet, l'âge au diagnostic et le type de surdité sont deux éléments qui peuvent grandement influencer leurs choix futurs. Selon que la surdité soit légère, moyenne ou profonde, les projets diffèrent, il en est de même pour l'âge du diagnostic.

ii. Les examens

« oui / et donc il nous a fait passer des:: / holala il a branché des électrodes des trucs partout / et puis:: bah il aurait fallu qu'il soit très calme presque endormi mais bon c'était pas le cas / parce que il pleurait le pauvre rien que de voir tout ça » (Mme R, 34)

Les examens ont été un moment relativement pénible pour cette mère. Il en est de même pour cette autre mère qui a eu quatre enfants sourds :

« J'étais plus vieille j'avais 24 ans il était hors de question qu'on lui fasse une anesthésie » (Melle B, 57)

iii. Erreur de diagnostic

Certains parents nous ont dit avoir eu un premier diagnostic faux :

« Parce qu'on nous avait pas posé le bon diagnostic au CHU de P. / [...] nous ç'a été assez rapide mais assez compliqué [...] on est allé à P2 donc heu avril il a été reçu par le xxx // c'est ça un juin l'année d'après avril / et janvier on était à P2 et là il nous ont diagnostiqué une surdité profonde / » (Mme P, 8)

« Et sous prétexte qu'elle avait entendu la vache elle était pas sourde c'était une surdité légère non appareillable il nous renvoie chez nous on se revoit dans six mois » (Mme F, 1)

« Q. y l'ont dépisté entendant à la naissance T. a été dépisté entendant à la naissance » (Melle B, 70)

On peut supposer que ces erreurs, évitables ou non, peuvent entraîner une perte de confiance pour ces parents vis à vis du corps médical. C'est ce manque de confiance qui aurait poussé Melle B à tester elle-même ses deux derniers enfants :

« « Et les deux autres ? » non ils s'ont pas essayé / y a un moment où tu leur dis (rire) n'essayez plus on va le faire nous-même j'crois qu'on n'est plus apte que vous » (Melle B, 70)

iv. Une annonce toujours douloureuse

Les dires de certains parents laissent penser que cette annonce a été douloureuse à vivre :

« Et heu à 11 mois le diagnostic tombe » (Mme F, 1)

« Et donc après on est arrivé chez le professeur eh ben / le couperet est tombé quoi » (Mr M, 39)

Melle B, qui a eu plusieurs enfants sourds, a trouvé ce moment si difficile et si mal annoncé par les professionnels qu'elle a ressenti le besoin de se venger :

« la petite dernière elle a été dépistée a P. mais là là j'étais salope j' me suis fait un plaisir quoi en fait j'avais pris des / t'sais les tubes de chips à l'oignon là euh / les tubes verts merde j' m' rappelle plus comment c'est mais les chips qui font bien du bruit « ah oui j' vois » voilà / et heu la nana qui me recevait heu au CHU de P. c'était la directrice de CAMPS de P. parce que tout ça à un lien //// et donc elle elle a dépisté C. soude et moi j'ai fait comme si j'avais pas d'autres enfants sourds / et j'ai été odieuse c'était un peu une revanche tu vois j'étais odieuse pendant tout le truc quoi j'ai mangé mes chips une par une en faisant du bruit tu vois ah les sourds ah tu vois ah ah tu vois parce que j' trouve c'est tellement euh une façon de l'annoncer qu'est tellement destructrice que euh j'avais vraiment envie de leur rendre quoi » (Melle B, 57)

Cependant, pour Mme P ce moment ne semble pas avoir été si difficile :

« Mais j' veux dire l'annonce en elle même a été heu « traumatisante » non j'ai pas l'impression » (Mme P, 89)

Notons que dans plusieurs des extraits d'entretiens que nous avons cités, le parent interrogé fait référence à lui-même comme si le diagnostic lui était destiné, au même titre que son enfant :

« il nous a fait passer des » (Mme R, 34) « il nous on diagnostiqué une surdité profonde / » (Mme P, 8)

« y nous fait des tests » (Mme F, 1)

« Après on a fait les examens et tout » (Mr M, 2)

Un peu comme si ces parents étaient eux-mêmes atteints de surdité. On peut voir à travers cela à quel point ce moment peut toucher les parents.

C. Réactions à l'annonce

Certains des éléments psychologiques que nous avons évoqués dans la partie théorique se sont retrouvés dans les entretiens

i. Le choc

Dans certains témoignages des parents nous pouvons voir le choc qu'a été pour eux la découverte de la surdité :

« et puis heu et puis il la revoit à 9 mois et là c'est le drame / "ça va pas du tout" // "faut qu'on se revoit rapidement" (voix grave) et là ça nous tombe un peu dessus parce que parce qu'on bah on s'était préparé à autre chose / » (Mme F, 1)

« Euh bah (rire) on est tombé de heu très haut quoi très très haut / heu beaucoup de mal à s'en remettre / même tout le » (Mme L, 32)

Un choc également pour l'entourage :

« heu pour nous parents ça était heu un p'tit peu plus compliqué déjà XXXX surdité tout ça fin ça a remué tout le monde hein nous les premiers mais / ça a impacté tout le monde autour de nous » (Mme F, 35)

Là encore Mme P nous dit ne pas avoir ressenti de choc :

« Mais en même temps on s'y attendait j' pense on nous moi j'ai pas je me souviens pas qu'on est eu un choc heu qu'on ait pleuré qu'on ait été heu / on s'y attendait pis heu puis finalement on l'a pas si mal pris que ça moi j' trouve » (Mme P, 88)

Nous avons vu plus haut que la sœur de Mme P lui aurait plus ou moins annoncé la surdité et c'est dès lors, probablement, qu'elle a vécu le choc. De plus, elle nous avait dit que son fils était parfois violent avant le diagnostic ; mettre des mots sur cette violence a sans doute été un soulagement.

ii. La culpabilité

« Voilà euh alors ça c'est un peu compliqué mais en faite le père de Q. c'est mon cousin / donc on n'a pensé consanguinité tu vois voilà donc c'était vachement lourd au niveau culpabilité » (Melle B, 54)

« La culpabilité vraiment ça s'a été lourd à porter euh (bruit d'étranglement) » (Melle B, 55)

Mlle B est la seule qui nous dit avoir vraiment eu de la culpabilité suite à l'annonce de la surdité. Ce qui peut, sans doute, s'expliquer par la particularité de son histoire. Une autre mère, Mr R, semble avoir des sentiments qui se rapprochent de la culpabilité. Cependant, ses sentiments ne semblent pas être directement liés à l'annonce :

« Bah on avait pas le temps // on avait pas le temps enfin / peut-être qu'on n'a peut-être c'est une faute de pas avoir consacré plus de temps aussi / à lui / fin pour son problème quoi » (Mme R, 68)

iii. La blessure narcissique

Dans la partie théorique nous avons parlé de l'image idéalisée qu'on les parents de leur enfant. Lorsque cette image est mise à mal, comme quand les parents apprennent la surdité de leur enfant, ils peuvent ressentir une certaine souffrance psychologique que l'on nomme

blessure narcissique. Nous allons à présent voir que certains parents semblent avoir vécu ce moment :

« J'ai pleuré surement et j'ai pleuré au début comme toutes les mamans j' pense pace que / tu t'attends à quelque chose qui te ressemble quoi et un enfant sourd si tu l'acceptes dans sa surdité il te ressemblera pas mais en fait y t' ressemble quand même // [...] en fait mais si tu veux quand t'es parent / tu te dis pas qui peut si tu veux y a quelque chose qui se casse à un moment dans le dans le y sera comme moi et en plus tu t' rend compte après en vieillissant que même les enfants entendants sont pas comme toi enfin mais ça tu t'en rends compte plus tard» (Melle B, 55)

Les propos de cette mère illustrent bien l'aspect narcissique de cette blessure. Comme nous l'avons dit précédemment, avant de voir l'enfant naître les parents vont le fantasmer. Ces fantasmes vont principalement se nourrir des frustrations vécues par les parents dans leur enfance ; ils vont imaginer leur enfant vivre ce qu'il n'ont pas pu vivre dans leur propre enfance. On peut alors supposer qu'apprendre la surdité de leur enfant vient rompre ce fantasme, l'enfant avec sa surdité ne pourra plus vivre tout cela. C'est sans doute ce que veut dire Melle B lorsqu'elle dit qu'il y a quelque chose qui se casse. Elle rajoute que tous parents, même les parents entendants, vont un jour réaliser cela. Là encore, nous avons abordé le fait que tous les parents prennent conscience que leur enfant ne ressemblera pas à l'image qu'ils avaient fantasmée. La différence est que les parents d'enfant entendant réalisent cela au fur et à mesure que l'enfant grandit, la naissance d'un enfant sourd projette cela de manière soudaine. Il est étonnant de voir à quel point Melle B est consciente de ce phénomène normalement inconscient. On peut penser que l'exactitude des propos de Melle B repose notamment sur le fait qu'elle fasse des études qui traitent, entre autres, de la question sourde. Il est probable qu'aux travers de ses enseignements, mais également de ses lectures, elle ait pu étudier ce sujet. Certains propos de Mme F semblent faire allusion au même mécanisme :

« c'est il a fallu encaisser le fait que ha d'accord c'était pas tout a fait comme ça qu'on l'avait prévu » (Mme F, 55)

Nous avons également vu la notion de paradigme déficitaire développée par A. Meynard (1995). Cet auteur nous explique que cette blessure narcissique va amener chez les parents un désir de réparation. Les parents vont vouloir réparer la surdité de leur enfant. Mr B parle de ce mécanisme :

« On est pris par des problèmes de des angoisses du stress pace que on doit absolument apporter le remède à sa maladie pace que souvent en plus le diagnostic il est vécu pour les parents comme une maladie et quelque chose qu'y faut soigner qu'y faut réparer/ » (Mr B, 25)

iv. L'acceptation

Pour une des mères rencontrées, l'acceptation de la surdité ne semble pas être encore possible :

« fin j' veux dire on s'en remettra jamais de ça fin j' veux dire on peut pas souhaiter / on peut pas dire ouais super » (Mme L, 32)

Cela peut, éventuellement, s'expliquer par le fait que parmi tous les parents que nous avons interrogés, elle est celle qui a appris le plus récemment la surdité de son enfant. On peut alors supposer qu'elle n'a pas encore eu le temps d'accepter cette nouvelle. Cependant, le discours qu'elle tient nous laisse penser que l'acceptation commence plus ou moins à se faire :

« donc bon après on a relativisé en disant / il est **que** sourd / c'est pas une maladie c'est je veux dire voilà il est que sourd il va vivre avec toute sa vie mais euh / c'est pas grave quoi y peut vivre avec / [...] mais bon heu pffff voilà après faut tourner la page faut avancer pour lui quoi surtout » (Mme L, 32)

On peut rapprocher cet extrait de celui de Mme F qui semble dire que relativiser peut également aider :

« Eh puis bah une fois qu'on a digéré le fait que heu bah elle entend pas ou du moins elle entend pas comme nous que ça va pas se passer comme nous que en même temps elle est pas malade bah y a pas de souffrance quoi fin j' veux dire elle est comme elle est elle aurait pu naître avec autre chose qu'aurait été encore plus difficile ou moins ou pfou voil/ y a tellement d'enfant dans la vie bon voilà faut accepter celui heu qu'on: a » (Mme F, 55)

Elle rajoute que l'acceptation serait la clé pour mettre fin aux souffrances que l'on peut avoir quand on apprend que son enfant est sourd.

Melle B semble également avoir relativisé pour accepter cette surdité et cela assez rapidement :

« Mais comme j' t' dit j'avais 20 ans et à 20 ans les choses elles euh: / j'étais un peu baba cool j' le suis toujours (rire) et les choses sont ce qu'elle sont quoi fin c'est pas la fin du monde de: / ça se fera autrement » (Melle B, 54)

D'autres parents disent avoir accepté cette surdité assez aisément :

« Ah oui j' pense que c'est plus facile pour une maman / ah oui j'en suis convaincu / c'est notre enf/ fin heu c'est pas pareil bon c'est l'enfant du papa mais heu on l'a c'est pas pareil j' pense qu'une ma/ une femme acce/ fin une maman acceptera plus facilement les les défauts entre guillemets de fabrication que c'est pas facile mais pas c' // c'est comme ça hein c'est c'est pas facile » (Mme P, 90)

Cette maman nous dit qu'il est plus facile pour une mère d'accepter la surdité de l'enfant que pour un père. Pour illustrer cela elle prend l'exemple de son mari :

« Oh toi t'as mis deux ans à accepter » (Mme P, 89)

Propos que Mr P ne contredit pas :

« Deux ans deux ans « à accepter ? » Hum pas facile hein // c'est c'est le problème de beaucoup de papa d'ailleurs ça hein » (Mr P, 31)

Pour lui aussi il y aurait une différence entre le père et la mère. Le père aurait plus de mal et mettrait plus de temps pour accepter la surdité. Il développe d'ailleurs cette idée par la suite :

« Bah heu on en parle que / tous les papas entendants y s'ont quasiment le même heu la même histoire que on a tous la même histoire quasiment hein c'est c'est pas facile à y a y en a qui qui rejettent la/ qui se voilent la face d'autres qui rejettent l'annonce heu on en a vu y en a un "y va arriver à parler y va parler" hein heu » (Mme P, 32)

Au travers de nos lectures sur la question de la relation parent/entendant nous avons vu que certains parents pouvaient avoir du mal à accepter la surdité de leur enfant. Cependant, rien ne stipulait qu'il y avait une différence entre la mère et le père. Néanmoins, nous avons remarqué que bien souvent la littérature parlait de la relation mère/enfant, du lien mère enfant, etc. Bien souvent le père semblait être oublié c'est peut-être pour cela qu'une différence entre les pères et les mères n'a jamais été observée. De plus, on peut penser que les professionnels de la surdité sont également plus vigilants au niveau du lien mère/enfant oubliant, eux aussi, le père, ce qui pourrait rendre plus difficile pour les pères ce travail d'acceptation. Nous verrons, par la suite, de façon plus approfondie le rôle du père.

D'autres éléments semblent relativement importants au moment de l'annonce et notamment la relation qui se met en place avec les professionnels. C'est ce que nous allons voir à présent.

D. La relation avec les professionnels et l'information transmise

En ce qui concerne la relation avec les professionnels au moment de l'annonce il semble se dégager de nos entretiens des ressentis plutôt négatifs :

« Bien sûr mais sa mère elle a pas voulu rester avec lui parce que bon c'est vrai qu'il a pas pris des gants pour nous le dire » (Mr M, 44)

« Voilà et heu et vous vous on vous dépossède quand même nous on a trouvé qu'on nous a vachement enlevé notre rôle de parents c'est-à-dire que l'ORL sait l'audioprothésiste sait l'institut sait et puis bah

nous bah on est / ça nous on est que des parents quoi / heu et ça c'était un p'tit peu heu c'était vrai/ c'est peu compliqué pour nous » (Mme F, 7)

Cet extrait de l'entretien de Mme F n'est pas sans rappeler ce que nous avons vu dans la partie théorique. Notamment, A. Boroy (1998) qui parle de ce corps médical « Quisaitout». Pour cette mère cela ne semble pas avoir évolué, le sentiment d'être « dépossédé » de son enfant demeure ce qui paraît être problématique pour elle. Pour Mme P. les relations ne semblent pas avoir été meilleures :

« Et heu pace qu'on du coup aussi fâché avec le CHU qui n'a pas posé le bon diagnostic » (Mme P, 8)

Cependant, d'autres souvenirs semblent être meilleurs :

« Bah au début c'était une bonne prise en charge » (Mme P, 118)

Mais cette relation se serait dégradée :

« Mais moi d'entendre dire y a trop de langue des signes chez vous déjà ça m'a gonflé [...] / et en fait c'est que moi je j'ai heu donc j'ai eu ma deuxième grossesse et j'étais alitée pendant le dernier mois de grossesse / donc c'est la maman à G. ma belle mère qu'est venue et c'est elle qui l'emmenait // et elle on lui a fait des reproches » (Mme P, 118)

« C'est ça c'est à elle qu'on a fait et du coup c'était à ce moment là qu'on a dit stop / voilà les reproches si y fallait les faire c'était aux parents c'était pas aux grands-parents alors déjà // [...] donc c'est oui la mau/ la mauvaise prise en charge était là »(Mme P,119)

Pour Mme P la relation avec les professionnels au moment de l'annonce était plutôt bonne, c'est par la suite qu'elle s'est dégradée. Pour Melle B. la situation aurait été inverse. Nous avons déjà cité le passage dans lequel elle explique s'être vengée auprès des professionnels tellement elle trouvait ce moment douloureux. Par la suite, elle aurait rencontré un autre professionnel de la surdité, connu dans le monde de la surdité pour ses publications sur la question sourde, avec qui la relation aurait été de bonne qualité :

« bah j' sais pas si c'est à l'IVT mais on va dire que ma vraie rencontre elle est avec J.D. / si tu veux voilà c'est l'histoire de Q. à 18 ans donc ça fait 17 ans et c'est une histoire de 17 ans j' l'appelle encore quand j'ai des questions une réflexion » (Melle B, 17)

Contrairement à tous ces parents, Mme L. n'évoque aucun souvenir désagréable avec le médecin ORL qui lui a annoncé la surdité et qu'elle voit régulièrement :

« et c'est vrai qu'à chaque rendez-vous euh / fin voilà on est pas pressé par le temps fin on sait quand on y va on peut poser n'importe quelles questions / il nous verra pas sortir pace que il est pressé « il est à l'écoute » ouais et lui il est vraiment super c'est vrai » (Mme L, 25)

Le seul bémol qu'elle évoque est l'incapacité que peuvent avoir les professionnels à répondre à toutes leurs questions :

« Oui ouais bon c'est vrai que après y peuvent pas répondre à tout nos questions non plus qu'on a hein mais heu ouais » (Mme L, 51)

D'autres parents n'ont pas abordé la question de la relation avec les professionnels, mais pour ceux qui ont répondu on peut voir que les ressentis sont assez différents d'une personne à l'autre. On peut supposer que la façon de voir cette relation dépend, dans un premier temps, d'éléments individuels tel que les personnalités de chacun, l'état psychologique, etc ; et, dans un deuxième temps, des professionnels qu'ils rencontrent. On peut tout de même noter que la seule mère qui semble réellement satisfaite de cette relation est celle qui a fait le choix d'un projet uniquement oraliste pour son enfant. Nous avons vu précédemment dans la partie théorique que le discours des professionnels était souvent orienté vers l'oralisme. On peut supposer que le fait que le discours du médecin aille dans le même sens que le projet vers lequel Mme L avait choisi de s'orienter aide à entretenir une bonne relation.

Il est d'ailleurs intéressant de voir les propos que tiennent les parents au sujet de l'information transmise par les professionnels au moment de l'annonce. Mr B se contente de nous dire que le médecin ORL leur a conseillé de déménager dans une ville où il y aurait des spécialistes de la surdité :

« Ce qu'avait déjà été la remarque de du du médecin ORL c'était de dire bah rapprochez vous d'un d'un endroit urbain P. ou B. et vous aurez des grands spécialistes en la matière alors lui médecin ORL avait plutôt une préoccupation médicale » (Mr B, 1)

On voit que le médecin semble leur avoir proposé une solution plutôt médicale. Par la suite, il parle de nouveau de l'information transmise sans pour autant faire directement référence à sa propre expérience :

« et les jeunes parents qui dans un premier temps font diagnostiquer la surdité passent par le milieu médical sans avoir connaissance de de ce qui se fait ailleurs et donc forcément le le débat il est il est faussé heu d'entrée » (Mr B, 23)

Pour Mme L, ce choix nous semble avoir été grandement influencé par son médecin spécialiste :

« Bah euh notre ORL nous en a bien parlé euh il a bien pris le temps en fait de nous expliquer le dès le premier rendez-vous de ce qu'y allait se passer ce qui allait être mis en place » (Mme L, 25)

« Oui nous ouais voilà c'est lui qui nous a dit ce qu'il fallait qu'on fasse comment » (Mme L, 77)

Comme nous l'avons précédemment dit, Mme L semble avoir souffert d'un manque d'information :

« de nous même si on fait pas tous les tout ce qui est nécessaire et encore on sait pas tout parce que nous quand on a fait le stage LPC y a des parents qui nous on dit bah vous pouvez faire ça ah ouais bah on savait pas / c'est vrai qu'on nous dit pas hein » (Mme L, 23)

Mais Mme L s'est également tournée vers un autre outil :

« ou on se renseigne on essaye de se renseigner nous même / sur l'ordinateur fin voilà par internet ou on en parle aux alentours après / c'est vrai que / voilà on essaie de faire nous même quoi » (Mme L, 78)

Là encore, elle n'a pas trouvé tout ce qu'elle désirait :

« Bah y a pas énormément de tr/ de de chose fin moi j' trouve que y a pas y a pas énormément de sites sur heu ou de forum sur le pour les parents d'enfants sourds ou ou même sur les sourds y a pas heu moi j'ai essayé / j'ai cherché surtout au départ j' cherchais énormément de forum pour avoir / c'est vrai que pour répondre un peu à des questions à mes attentes fin quand on a appris ça et j'ai rien trouvé » (Mme L, 79)

Mme F nous raconte que, pour elle aussi, avoir les informations souhaitées semblait être compliqué :

« Et puis bah ça s'est fait de témoignages de ce genre de chose [...] heu donc on a été super surpris dès qu'on voulait de l'info c'était toujours un peu compliqué / [...] et puis bah voilà avec cette famille on ça mouline ça mouline on se documente de plus en plus sur internet on regarde de plus en plus de choses sur internet » (Mme F, 7)

On constate que cette mère a également eu recours à internet pour trouver les informations qu'elle recherchait. Il s'agit des deux mères ayant les enfants les plus jeunes. Ce qui peut expliquer le fait qu'elles se soient toutes deux tournées vers internet. En effet, le moment où elles ont appris la surdité de leur enfant est relativement récent, et nous savons qu'actuellement les gens se tournent facilement vers cette source d'information que représente internet pour trouver des réponses. D'ailleurs, nous avons vu dans la partie théorique que l'information transmise aux parents par les professionnels n'est pas toujours très objective. On peut alors se dire qu'internet pourrait aider à palier ce manque. Puisque les nouveaux parents semblent se tourner naturellement vers internet, ils pourraient ainsi avoir accès à une information plus large et plus complète. Néanmoins, l'éducation nationale a déjà

mis en place des sites internet dédiés aux parents d'enfant sourd mais au vu de ce que nous ont dit les parents, trouver ces informations s'avère compliqué. De plus, nous savons qu'il est difficile de contrôler les informations qui s'y trouvent et a fortiori leur pertinence. C'est notamment ce que soulève Mme F :

« Et puis pas forcément sur internet ont tombe sur tout sur rien heu » (Mme F, 2)

La mise en place de sites plus officiels, comme ceux créés par le gouvernement, pourrait éventuellement éviter ce phénomène. On peut supposer que les parents se tourneraient plus facilement vers ces sites « officiels ». Mais là encore, nous avons vu que les différentes instances ministérielles semblent avoir du mal à tenir des propos objectifs.

Cependant, pour Mme F les professionnels et internet ne seraient pas ses seules sources d'informations. Des rencontres, des reportages télé, etc., l'auraient aidée à obtenir des réponses :

« puis parallèlement on se documente heu et en se documentant euh bah voilà qui sont les sourds la langue des signes etc » (Mme F, 2)

« c'est l'époque ou y a le reportage qui sort avec Sandrine Herman / dans l'année c'était au mois de mars un truc comme ça sur heu où elle expliquait elle sa vie de sourde donc c'est un témoignage heu et il parle de l'école de P. / voilà on se documente » (Mme F,7)

« pace que un jour à C. je rencontre quelqu'un heu qui travaillait pour le centre d'information surdité » (Mme F, 29)

Notons que pour Mme L, la rencontre avec des parents durant son stage semble aussi lui avoir permis d'en apprendre plus sur la surdité :

« Bah après heu on essaye quand on se voit avec les parents on en parle » (Mme L, 78)

Mme P a également rencontré une mère, qui s'avère être Melle B, qui lui aurait transmis un certain nombre d'information :

« Donc du coup elle elle (Melle B) nous a aussi parlé de l'implant fin heu elle était déjà bien calé là-dessus fin elle a été très très objective en plus c'est ça qu'était intéressant » (Mme P,16)

Pour Mme P, Melle B a été d'une grande objectivité. On peut en douter quand on voit que Melle B a souvent un avis bien tranché. Ceci dit, peut-être s'exprime-t-elle différemment face à nous, qui lui demandons son opinion, et face à une mère à qui elle doit transmettre des informations sur la surdité. D'autant plus que l'objectivité de l'information transmise à l'annonce de la surdité lui tient à cœur :

« mais tu vois moi ça ça me fous vraiment heu ça m'irise les poils quoi de voir des gamins sourds bousillés / non pas parce que les parents sont cons mais parce que la société leur a donné comme info un minimum d'info / (Melle B,65)

« attends quand j' t' dis un choix ça veut dire qu'on t'a posé plusieurs choses / parce que le choix quand t'entends le mot choix ça veut dire qu' t'as plusieurs routes et qu' t'en prends une quoi / (Melle B, 69)

Mme F attache également de l'importance à la qualité de l'information transmise :

« et heu et je pense qu'y a des familles y aurait plus de famille qui feraient le choix si on avait une meilleure information [...] si on avait l'accessibilité à: à proximité aussi quoi si tout ça c'était expliqué que / que oui c'est important pour un enfant sourd de pas grandir tout seul / que quand il a jamais croisé un autre sourd que il a simplement / et et heu j'enlève complètement le côté langue des signes quoi [...] y é/ y manque cruellement d'information [...] fin y s/ l'information elle est vraiment pauvre » (Mme F, 47)

« après heu faire un choix ou un autre parce que l'information a été tronqué heu c'est pas juste » (Mme F, 42)

« c'est ridicule et heu et je pense je pense qu'y a des familles y aurait plus de famille qui feraient le choix si on avait une meilleur information [...] l'information elle est heu elle est vraiment trop pauvre // » (Mme F, 47)

Ce manque d'objectivité semble avoir de l'importance pour les parents ayant choisi un parcours gestuel pour leur enfant sourd. Sans doute parce que, comme nous l'avons dit, l'information transmise par les professionnels est bien souvent orientée vers l'oralisme. Et ce que nous pouvons supposer au travers du discours de Mme F, c'est qu'il faut parfois beaucoup d'énergie pour aller vers la voie opposée. En effet, nous l'avons vu plus haut, cette mère nous dit avoir du faire d'importantes recherches personnelles pour y arriver.

E. Le dépistage précoce

Nous savons qu'un projet de loi sur le dépistage précoce a été proposé. Or, nous avons vu que beaucoup de personnes appartenant au monde de la surdité, et notamment les personnes faisant partie du microcosme Sourd sont hostiles à ce projet. Nous allons maintenant voir ce qu'en pensent certains parents que nous avons interrogés.

Les parents avec lesquels nous avons abordé ce sujet sont tous des parents qui ont choisi un parcours plutôt gestuel pour leur enfant et qui appartiennent donc plus au microcosme Sourd. Et, de fait, beaucoup sont contre ce projet de loi :

« quelque part pour nous avoir un diagnostic trop précoce c'est dramatique » (Mr B, 25)

« mon fils a été manifester / à 11 ans diagnostic contre le l'annonce sur le dépistage précoce (rire) donc voilà / on est contre [...] le dépistage précoce heu nous on trouve que c'est heu **nul** ! » (Mme P, 121)

« Alors moi j'étais mili/ j' milite contre » (Melle B, 66)

« Voilà mais nan c'est n'importe quoi le dépistage précoce c'est n'importe quoi // pour moi c'est une grosse merde » (Melle B, 70)

On peut voir au travers des deux derniers extraits qu'il y a comme une idée de combat politique contre ce projet de loi. Cependant, ce n'est pas le cas de tous les parents rencontrés :

« et les nouvelles évolutions le dépistage précoce alors nous alors nous on est pas contre hein nous on en a bénéficié avec D. / et à la limite heu / heu nous on était et on est plutôt favorable moi j' dirais au dépistage précoce pace qu'on l'a eu pour D. et que ça n'a rien changé » (Mme F, 42)

Cependant, pour expliquer leur désapprobation, les parents « contre » mettent en avant plusieurs arguments, notamment des arguments avancés par certains chercheurs. Comme l'argument du lien mère/enfant :

« Après les les l'enfant va être raté comment ? Comme un animal de foire comme heu un bébé sourd protégé ça va être ça va être quoi vis-à-vis / là le dépistage précoce oui c'est c'est ça c'est le risque de de de casser le lien tout de suite » (Mr P, 51)

« mais si j'avais su le premier jour qu'il était sourd j' suis pas sur que j'aurais parlé quoi [...] si j'avais su tout de suite déjà j' pense pas que j'aurais partagé de la même manière » (Melle B, 66)

« pour nous avoir un diagnostic trop précoce c'est dramatique pace que n'a pas le temps de s'installer une relation naturelle et: normale avec son enfant que déjà on est pris par des des problèmes de des angoisses du stress » (Mr B, 25)

Cependant, Mr F, qui a fait l'expérience d'un dépistage précoce pour sa fille, lance un argument à l'opposé de celui ci :

« On s'attache pas à une image qui est fausse on sait on sait d'emblée » (Mr F, 31)

Ce qui rejoint un des arguments des chercheurs favorables au dépistage précoce, à savoir que plus tôt les parents sont au courant de la surdité de leur enfant, mieux ils pourront s'y adapter. C'est notamment ce que Mme F nous dit avoir fait :

« nous ça nous a juste permis d'être vigilant / donc on lui a naturellement heu on a naturellement parlé parlé plus fort en face mais on a continué ça » (Mme F, 42)

Pour ces mêmes chercheurs, les parents peuvent également choisir plus rapidement un mode de communication. Lorsque l'on aborde cette idée avec les autres parents voilà ce qu'ils nous répondent :

« j' pense que c'est du pipo pace que / c'est que si tu veux y sentent bien qu'y a des réticences et y sont obligés de mettre des phrases à la con de ce type là » (Melle B, 68)

« Oui ça peut-être pour pour faire plaisir au défenseur de l'éducation bilingue effectivement on peut dire que c'est pour donner une langue plus tôt mais quand on regarde bien les faits le il est pas question de laisser de la place à la langue des signes » (Mr B, 24)

Vient alors l'idée d'un « lobbying médical » :

« Ouais la loi sur le dépistage euh c'est heu // c'est pour moi euh voilà poussé par le lobbying médical » (Melle B, 67)

« derrière c'est vraiment le lobbying médical quoi fin: c'est ça paraît clair quoi » (Melle B, 68)

« ils les implantent direct ça veut dire c'et pourquoi c'est juste une question d'argent aussi fin j' veux dire faut // bah bien sur ça brasse du pognons là les implants » (Mme P, 123)

« les derniers évènements notamment quand y a eu donc au mois de novembre dernier la loi sur le diagnostic précoce de la surdité dans ça tente à renforcer encore le les solutions médicales pour les pace qu'en fait si on explique que le diagnostic précoce est important c'est surtout pour justi/ parce que ça va dans le sens de des solutions techniques et médicales de l'implantation et le discours des des implanteurs étant de dire que plus on implante un jeune sourd tôt et mieux meilleur seront les résultats » (Mr B, 23)

On peut voir dans les discours de ces trois parents, à travers le vocabulaire autour du lobbying médical, des implanteurs, etc, une idée de persécution de la part des opposants oralistes.

Les parents que nous avons rencontrés nous parlent d'un autre élément : la prise en charge mise en place suite à l'annonce :

« et pis deux jours ça veut dire quoi c'est pace que le problème c'est qu'y a pas la prise en charge derrière » (Mme P, 128)

« mais le danger c'est quoi c'est c'est le dépistage ou c'est c'est la mise en place de quelque chose ? Pace que c'est bien de dépister tôt plus tu dépistes tôt et mieux est » (Mr P, 51)

« c'est ça c'est la prise derr/ la prise en charge si si si y a [...] donc c'est je pense que le danger c'est que c'est pas c'est pas tant le dépistage c'est c'est c'est le temps qui va s'écouler entre le dépistage et la mise en place de l'appareillage sur de la langue des signes âpre le / » (Mr P, 52)

« pour nous le problème c'est pas dans le dépistage le problème il se situe bien dans l'accompagnement c'est à dire qu'est ce qu'on fait ? [...] là c'est là ou on se dit / pourquoi on biaise les cartes dès le départ voilà pour nous y a un manque d'information cruel heu pace que l'information

elle est tronquée voilà la plupart du temps / que chacun prêche sa bonne paroisse / ça pour nous c'est inadmissible heu » (Mme F, 42)

Notons que sur ce point Mme F est en accord avec les autres parents. Là encore le manque d'information revient. Il semble donc qu'il s'agisse d'un problème important. Nous pouvons également voir dans ces extraits que pour certains parents le problème n'est pas tant le dépistage précoce en lui même que l'information transmise suite à ce dépistage. Notamment pour Mme P qui au premier abord se dit contre. On voit donc que le positionnement de certains parents n'est pas toujours très clair.

Ajoutons que, pour certains parents, l'idée d'un dépistage automatique est envisagée mais lorsque l'enfant est un peu plus âgé :

« mais dépister entre 6 et 9 mois c'est très bien // pour donner à l'enfant le maximum de de chance de communiquer » (Melle B, 69)

« s' tu veux pour moi le dépistage entre 6 et 9 mois ça serait parfait pace qu' t'aurais laissé le temps à la mère euh bah de créer le lien et au père bien sur de créer le lien » (Melle B, 68)

« Après y a le dép/ moi j'dis que trois ans c'est trop tard mais nous ça était trop tard c'est bien sur il était violent il aurait fallu **avant** que la violence arrive ça j'en suis con/ » (Mme P, 123)

Nous en avons déjà parlé, mais il est vrai qu'un dépistage automatique plus tardif serait un compromis qui permettrait de ne pas rompre le lien mère enfant trop vite tout en permettant d'apporter une langue adaptée à l'enfant sourd suffisamment tôt. De plus Melle B. nous dit que les dépistages trop précoces ne fonctionnent pas :

« Et ce qu'est affreux c'est que sur 10 enfants testés sourd y en a 9 qui sont des faux positifs / ça veut dire qu' tu vas angoisser 9 familles sur le fait que leur gamin alors que c'est pas vrai / a la naissance c'est pas fiable / regarde moi // » (Melle B, 70)

Si c'est vraiment le cas on peut supposer qu'un dépistage plus tard pourrait éviter cela.

Nous pouvons voir que cette question du dépistage précoce suscite des réactions de la part des parents interrogé. Mais ce sujet n'a pas été abordé avec les parents qui ne font pas partit de l'association «bilingue ». Nous pouvons d'ailleurs voir que les discours sur cette question sont teintés par le « discours militant ». De plus, cette loi accroît les craintes envers l'oralisme des parents ayant fait le choix de la langue gestuelles.. Il serait intéressant d'interroger des parents ayant fait le choix de l'oral sur cette nouvelle loi afin de voir comment ils se positionnent.

Nous avons traité des représentations sociales que peuvent avoir les parents d'enfant sourd sur l'annonce de la surdité et sur tout ce qui se passe autour de ce moment. Nous avons vu

précédemment, qu'après l'annonce, les parents devaient rapidement mettre en place des pratiques langagières adaptées à leur enfant sourd. Mais que nous disent les parents de ces pratiques ? C'est ce que nous allons voir à présent.

I. Représentations des pratiques communicatives

A. Le choix de la langue

Nous avons dit que, dans notre échantillon, beaucoup de parents se sont orientés vers la langue des signes (huit sur neuf) on peut alors se demander ce qu'il les a amenés à ce choix.

Pour Mr B, il semblerait que l'échec de l'oralisme et des conseils prodigués par des professionnels soient les deux éléments qui l'ont conduit vers la langue des signes :

« elle [l'orthophoniste] a été assez honnête avec nous en nous disant que bah pour T. le l'oralisme / allait être un parcours assez difficile alors que il // il rentrait très facilement dans la langue des signes et que peut-être il faudrait pousser un peu plus de ce côté là » (Mr B, 3)

D'autres n'arrivent pas tout à fait à savoir ce qui est à l'origine de ce choix, la langue des signes semble avoir été, pour eux, une évidence :

« Donc y a 17 ans quand j'ai découvert que Q. était sourd / pour moi j'avais 20 ans et pour moi les sourds ça parlaient avec les mains / donc c'était simple déjà dans ma tête / [...] c'était le début mais enfin bon pour moi un sourd ça parlait avec ses mains » (Melle B, 2)

« Euh / bah y'a personne qui m'a parlé de la LSF pour moi la les sourds ça parlaient avec les mains parce qu'y avait moi je l'appelais Marie-Rose Marie-Thérèse Abbou qui passait à la télé dans les mains on / mes mains ont la parole et j'étais petite quoi fin j' suis née en 73 et j' j' me rappelle quoi elle était toujours habillé en rose et elle racontait des trucs avec ses mains quoi » (Melle B, 4)

« et puis et puis on a arrive toujours pas à s'expliquer pourquoi tous les deux eux pour nous sourd égal langue des signes » (Mme F 1)

« voilà on arrive pas à déterminer si c'est Emmanuelle Laborit quand on était petit si / voilà bon voilà pour nous ça allait de soi heu on avait la chance aussi quelque part on a: un couple d'amis qui est sur N. où / son cousin à elle est sourd je l'avais rencontré qu'est en langue des signes etc heu donc la langue des signes pour nous un peu une évidence » (Mme F, 1)

Notons que si ces deux mères nous disent s'être instinctivement dirigées vers la langue des signes, il semble quand même y avoir eu une influence médiatique. Emmanuelle Laborit pour l'une, Marie-Thérèse Abbou pour l'autre semblent avoir marqué leurs esprits. Les médias sont donc un éventuel moyen d'intéresser les parents d'enfants sourds à la langue des signes. De plus, Mme F nous dit avoir rencontré un adulte sourd signant ce qui l'aurait influencée dans son choix pour la langue des signes. Nous l'avions vu, la rencontre avec un adulte sourd signant peut être un réel déclencheur.

i. Le choix du bilinguisme ou l'absence de choix

Nous venons de dire que Mme et Mr F s'étaient orientés vers la langue des signes, cependant, ils n'ont pas pour autant abandonné l'oral. Ils se sont donc orientés vers une pratique plutôt bilingue. Ce qu'ils définissent comme un non choix :

« c'est c'est souvent des parents entendants qui font des enfants et du coup forcément qui partent sur l'oral / donc forcément y a beaucoup plus de de cas où heu où les enfants grandissant sont // pas forcément mécontent de leur éducation mais s'interrogent sur leur éducation et heu et du coup heu forcément en nombre y en a beaucoup plus qui apparaissent / que dans l'autre sens mais les les deux sont là et on / on sent / au fond de nous on sentait pertinemment que l'un comme l'autre pouvait arriver donc on / c'est ça on veut pas faire ce choix là » (Mr F, 25)

« heu voilà le heu je crois que notre grande ligne de conduite avec D. c'était heu surtout de pas faire des choix trop trop marqués / c'est-à-dire que là on a choisi la langue des signes mais on a toujours beaucoup d'oral à côté parce qu'on se dit quelque part c'est pas notre vie quoi heu et qu'y qu'y faudrait pas oublier de respecter sa propre existence ses propres choix heu on on se / on envisageait pas/ » (Mme F, 23)

« donc nous y avait voilà on voulait pas faire de choix définitif / comme on fait avec un enfant qui à 15 ans nous : "bah c'est bien c'est bien gentil vous avez choisi la langue des signes mais / mais moi j'ai envie de parler" » (Mme F, 29)

Une de leur motivation semble avoir été de ne pas trop décider à la place de leur fille. Ce qui rejoint une des représentations de Mr B :

« Pour l'enfant qui fait le choix alors vous voyez je dis ça m'est venu tout seul hein l'enfant qui fait le choix de de d'être oralisé parce que malheureusement souvent c'est les parents qui décident pour les enfants qu'imposent aux enfants des choix que l'enfant aura bien sûr à supporter {toute sa vie} durant / donc déjà c'est pas évident en tant que parent de faire le bon choix » (Mr B, 35)

Cependant, un autre élément semble avoir poussé Mme et Mr F vers le bilinguisme, il s'agit de la frustration. Empêcher une certaine forme de frustration de s'installer chez leur fille leur tient réellement à cœur, les occurrences très fréquentes de ce terme tout au long de l'entretien nous en fournissent la preuve.

« nous on s'est documenté nous on le sent pas nous on voit vachement d'efforts on voit vachement de frustration / on a pas envie de partir là dessus bah c'est c'est des c'est on prend s'or/ on s'oriente vraiment sur un choix qu'est fin que peu de gens prennent donc / voilà c'était un p'tit peu délicat » (Mme F, 36)

A la fin de cet extrait, on peut voir que ce choix ou ce non choix semble parfois difficile à suivre. On verra, plus tard, les difficultés qu'ils disent avoir rencontrées. Une autre des difficultés a été les jugements de chacun des « camps » : le camp oraliste et le camp gestuel :

« y a aujourd'hui y a y a vraiment en France deux camps quoi les oralistes d'un côté les signants et heu et faut bien choisir son camp / et quand on veut pas choisir son camp c'est compliqué » (Mme F, 18)

C'est peut-être ce qui pousse Mme F à parler du respect pour le choix de chacun.

ii. Le respect des choix

Mme F nous explique qu'il est important, à ses yeux, de respecter les choix des parents et particulièrement le choix de l'oral :

« On comprend tout qu'y ait des qu'y ait des parents qui choisissent l'oral ça me paraît pas / on est pas dans le jugement / on nous on demande juste que chacun respecte / les choix de chacun / chacun fait aussi avec son propre vécu ses propres envie etc. ses propres convictions » (Mme F, 13)

« Oui nan mais heu j' veux dire quand tu quand un parent a choisi une éducation oraliste / pure avec un accompagnement LPC heu voilà ça dépend de ce que tu choisit et que quelque part faut respecter le choix de chaque parent y a pas nous on voit pas comme bien et mal y a chaque parent fait comme il peut avec son propre vécu et ses propres convictions » (Mme F, 17)

Si Mme F dit respecter le choix de chacun, elle prétend ne pas tolérer l'absence d'investissement de la part des parents. Nous verrons cela de manière plus approfondie dans les devoirs des parents d'enfants sourds

iii. L'impossible choix

« chacun est libre de prendre la la voie qu'y veux » (Mr P, 52)

Si chacun est libre de faire son choix pour Mr P revient le problème de l'absence de choix à cause d'une information tronquée :

« et donc c'est très très compliqué aujourd'hui de d'offrir à l'ensemble des des jeunes parents d'enfants sourds / un un choix réel puisque le choix dans les faits il existe pas parce qu'on leur présente / quasiment / tout le temps la solution technique la solution médicale » (Mr B, 35)

Melle B développe une idée assez inattendue :

« et je pense vraiment que / mes enfants sourds sont nés à une période / où les parents avaient un vrai choix / le choix dans le sens où de se battre si y voulait quelque chose alors que maintenant j' t' dis c'est flou / (Melle B, 63)

Ce qui est ici dit est compliqué à analyser. Melle B veut-elle dire que le fait d'avoir eu à se battre pour obtenir certaines choses oblige les parents à avoir certaines convictions qui les rendent ainsi sûrs de leurs choix ? Alors qu'aujourd'hui l'émergence de notions plus ouvertes – telle la notion de bilinguisme – amène à des choix moins marqués, plus « flous ».

iv. Le recul

La seule mère à parler de son choix avec le recul des années est Melle B :

« je regrette pas je regrette pas mon parcours j' me suis posée longtemps des questions ce qu'est normal j' pensais être dans la bonne voie mais euh voilà en ayant un de 18 ans j'ai plus de recul pour pouvoir dire euh comment ça évolué quoi et et j' pense qu' ça évolué dans le bon sens j' pense / qu'on s'en sort pas trop mal » (Melle B, 87)

Melle B, qui a quatre enfants sourds, estime que son choix a été le bon. Son fils de 18 ans semble s'être épanoui avec la langue des signes. Cependant, on peut se demander si les autres enfants sourds de Melle B ne regretteront pas à un moment de ne pas connaître le français oral.

A l'inverse, Mme L a fait le choix de l'oral mais ne dit pas clairement ce qui l'a poussée vers cette voie. On peut supposer que le discours tenu par le médecin ORL a joué un rôle dans cette décision. Les représentations de l'oral comme langue d'intégration et de la langue des signes comme langue ghetto l'ont peut-être également influencée dans son choix. Mais nous verrons cela plus en profondeur dans la partie sur les représentations sociales des langues et des outils de communications.

Certes les parents font un choix mais, entre la naissance de l'enfant et le temps qu'une communication vraiment adaptée se mette en place, on peut se demander comment les parents communiquent avec leur enfant sourd.

B. Les débuts de la communication

Certains comme Mme P disent s'être comportés normalement avant de connaître la surdité de leur fils :

« nous on s'est comporté avec lui comme s'il était normal on lui a parlé fin j' veux dire il a eu heu il a vu nos expressions faciales [...] donc nous on s'est comporté avec lui normalement fin j' veux dire y a pas eu on lui a parlé même si c'était vers un an ça commencé à être compliqué parce que pour le coup ou c'est ou y a la communication qui s'installe et qu'y en a pas eu heu // » (Mme P, 121)

Notons que l'absence de communication adaptée vers un an semble avoir pesé pour cette mère ; elle nous dit cependant, qu'une fois l'apprentissage de la langue des signes effectué, la communication s'est vite installée et cela malgré la pauvreté de leur langue des signes :

« donc nous on a fait au mieux au départ heu avec le peu qu'on nous a appris parce que c'est long quand même / donc voilà puis après la langue des signes s'est installée // la langue des s'est installée // s'est installée rapidement très rapidement // (Mme P, 6)

Ce que Mr P confirme :

« Hum hum en une semaine y connaissait les animaux les couleurs en une semaine » (Mr P, 55)

Mme F nous dit qu'au début la communication passait par tous les moyens :

« heu ouais au début on a tout fait de toute façon / on montrait on parlait on / on faisait tout / ouais on collait on signait on français-signait on / on y mettait beaucoup d'énergie [...] mais heu mais ouais on le le travail sur l'expression / pis on a toujours été assez expressif avec elle mais au début ça aide quoi / puis on a eu on a eu de la chance c'est vrai que on lui a toujours parlé tout le temps tout le temps tout le temps / parlé signé on faisait des grands gestes/ » (Mme F, 27)

Contrairement à Melle B qui dit s'être tout de suite orientée vers une communication gestuelle en commençant par le mime pour ensuite se diriger vers la langue des signes :

« mais heu la communication elle s'est mi/ assez rapidement mise en place par le mime, par / avant de passer en langue des signes on est passé par euh bah dire en montrant quoi on montrait les choses et // ça s'est bien passé le début de la communication » (Melle B, 2)

Cependant, Melle B nous dit avoir très rapidement voulu communiquer en langue des signes :

« Ah ouais / très vite si tu veux euh: j' t' dis on m'a appris qu'il était sourd un 27 avril le 28 ou le 29 j'étais entrain d'acheter des dictionnaires IVT / parce que j' suis quand même une maman possessive donc les premiers mots j' voulais pas qu'on lui donne pas quelqu'un d'autre » (Melle B, 55)

Alors que pour Mr B. les débuts ont été plus orientés vers l'oral :

« et donc avec ses appareils on a commencé à essayer d' d'avoir / une communication enfin comme on l'avait déjà eu jusque là c'est à dire on lui parlait / sans avoir toujours l'assurance que heu y comprenait que heu y comprenait bien ce qui: ce que nous lui disions / » (Mr B, 1)

Cependant, cela n'aurait pas fonctionné car il nous dit par la suite, que comme Melle B, il devait passer par le montrer, par le mime :

« donc de toute façon les pour communiquer avec nous lui y avait que on montre les choses y avait que les gestes de toute façon » (Mr B, 5)

« j' crois que la seule communication qui qui puisse fonctionner c'était la com/ un semblant de langue des signes en tout cas du mime voilà donc des choses comme ça ça passait quoi // » (Mr B, 5)

Il est intéressant de voir que pour ces quatre parents (ou couple de parents), qui ont tous fini par pratiquer la langue des signes, les débuts semblent avoir été différents. On peut donc se

dire qu'il n'y a peut-être pas vraiment de règle pour les débuts de la communication, que chacun fait avec ses moyens du moment.

Après les débuts, et une fois les choix faits, la communication se met petit à petit en place. Une fois qu'elle est vraiment installée on peut se demander comment le foyer s'organise avec ces nouvelles pratiques communicatives.

C. Les pratiques familiales

Mme et Mr F ont choisi une communication bilingue et selon les dires de Mme F, leur pratique au quotidien est également une pratique bilingue :

« donc voilà y a la vie de famille nous on l'a axée sur la langue des signes » (Mme F, 17)

« c'était le seul moyen pour que nous à la maison on: elle ait accès à tout après on oublie pas que: on veut pas l'élever dans une bulle on continue à lui parler heu du coup elle s'entraîne aussi à la lecture labiale avec nous / on n'est pas là on lui facilite pas on fait pas tout en langue des signes / parce que on veut pas la surprotéger heu en même temps après bah voilà quand elle comprend pas bon on passe d'une langue à l'autre / on alterne // » (Mme F, 13)

Mme L, qui s'est dirigée vers l'oral, semble, quant à elle, n'utiliser pratiquement que le français vocal pour communiquer avec son fils :

« Bah nous on lui parle normalement il lit énormément sur les lèvres donc / déjà ça aide beaucoup » (Mme L, 1)

Cette mère a appris la LPC mais nous dit peu l'utiliser dans les échanges avec son fils :

« et en même temps on met en place un peu la LPC donc c'est quelques mots qu'on lui dit de temps en temps surtout bonjour il aime beaucoup dire bonjour comme ça heu papa maman fin voilà mais on / on base pas fin on le force pas à le faire quoi c'est quand lui y veut il le fait » (Mmr L, 1)

Tous les autres parents qui ont choisi la LSF comme mode de communication semblent suivre la même logique, c'est la langue qu'ils parlent avec leur(s) enfant(s) sourd(s) au quotidien :

« on a aussi bien sûr progressé dans la langue des signes forcément que se soit en prenant quelques cours puis aussi bah voilà en rencontrant en pratiquant tout simplement au quotidien et // et donc forcément bah notre communication avec T. / ne s'en est trouvée que que meilleure quoi et donc on a pu / dire de plus en plus de choses comprendre de plus en plus » (Mr B,5)

Chez Mme R. des « home sign » sont utilisés, chose qu'elle dit regretter :

« donc on arrive à communiquer on a aussi nos nos signes à nous / alors quand on est ensemble on a pas que les signes de la langue des signes malheureusement » (Mme R, 2)

Pourtant, c'est un phénomène souvent observé chez les familles entendant qui ont un enfant sourd. On peut se dire que tant que le message passe, le principal est assuré. Mais on peut également penser que c'est la marque d'une faible maîtrise de la LSF, ce qui peut éventuellement restreindre les sujets de communication. C'est d'ailleurs ce que Mme M semble vouloir dire :

« après quand c'est plus:: compliqué hein // beaucoup plus **technique** ou politique ça après on ils peuvent pas / » (Mme R, 8)

« Alors la communication était pas facile était pas facile et elle l'est / toujours pas » (Mme R, 2)

Pour Mr M, les difficultés tournent autour de l'apprentissage de la langue des signes :

« je vais vous dire moi au départ j'ai pas pu je voulais le faire mais j'ai pas pu » (Mr M, 6)

Ce que Mme R semble avoir également vécu :

« on a fait j'ai fait deux stages en langue des signes deux stages en intensif quand il était petit et puis bah avec le travail et heu bon je j'ai pas continué / c'était dur » (Mme R, 2)

Pour Mme et Mr P le problème est différent, ils disent ne pas pouvoir signer tout le temps :

« c'est pas parce qu'y de la communication que heu que on est tout le temps entrain de traduire et qu'il a pas des moments où il est isolé hein qu' ce soit / quand on est tous les quatre ou quand on est heu j' veux dire moi j' peux pas tout le temps [...] donc on peut pas faire que signer on a essayé c'était / mais c'était **utopiste** / c'est pas possible » (Mme P, 66)

« On a essayé de mettre ça en place [parler que en LSF] ouais pour le dîner bon ça durait 20 min 30 min mais / nan pis / tout de suite on revient vite au naturel hein » (Mr P, 17)

Ce phénomène pourrait s'expliquer par le fait que la LSF ne soit pas la langue première de ces parents. Il est donc sûrement difficile pour eux de la pratiquer en permanence. Ce qui amènerait des problèmes relationnels avec leur fils :

« Bah ouais pis là il est dans une période en plus là la préadolescence où heu / il a envie de tout savoir il a / c'est normal » (Mme P, 69)

« en plus y a une petite part de paranoïa / "est-ce qu'il parle de moi ? Est-ce que" heu voilà donc c'est aussi ça qu'y faut prendre en compte donc / moi j'essaie de lui expliquer que c'est pas forcément intéressant moi j'ai pas envie de traduire quand son frère y me dit : "passe moi donne moi heu j' voudrais de l'eau s'il te plaît" ou "j'ai envie de faire pipi" fin des trucs bêtes mais effectivement il a le droit de l'entendre ça mais / voilà y faut aussi qu'il comprenne que c'est pas ma langue et que j' peux

pas faire que ça traduise le moindre mot alors en ce moment j'essaie de lui dire : "fait moi confiance si c'est intéressant et j' te le traduis" (Mme P, 70)

On peut tout à fait comprendre que ce petit garçon se sente isolé face aux trois autres membres de sa famille qui parlent une langue qu'il ne comprend pas. Mais on peut également comprendre la difficulté de ces parents à communiquer tout le temps dans une langue qui n'est pas leur langue première. Toute la complexité du problème est là, on peut se dire que la solution à cela serait le bilinguisme. Mais comme nous le verrons par la suite, la rééducation de l'oral n'a pas fonctionné avec ce garçon.

Un autre problème dans la vie quotidienne pour Mme P est le fait qu'elle semble être perçue par son fils comme la principale interprète, rôle qui paraît lui peser :

« et pis c'est tout le temps à moi qu'y demande de traduire alors que son frère a la langue des signes son père aussi alors // des fois je lui dis pfou : "c'est bon tu leur demandes à eux c' qu'on est entrain de dire moi j' ne fais pas parti de la discussion" voilà mais après ça c'est des choses de la vie de tous les jours qui sont pas très très grave » (Mme P, 69)

Vient s'ajouter à ces difficultés celle des devoirs et du vocabulaire spécifique :

« c'est pas facile d'exprimer heu dans l'air y a 25% de d'oxygène » (Mr P, 44)

d'autant que, d'après le témoignage de cette mère, son fils est assez exigeant :

« Il est **super** exigeant » (Mme P, 98)

« Voilà qu'au jour d'aujourd'hui heu ha bah oui moi quand j' connais pas un signe j' me fais engueuler hein ha oui » (Mme P, 101)

Cette exigence vient peut-être des frustrations que l'enfant ressent de ne pas pouvoir participer à toutes les conversations mais également parce que la communication n'est pas toujours évidente :

« lui il s'énerve parce qu'y comprend pas et nous ça nous énerve parce qu'on arrive pas à faire passer le message comme on voudrait et / » (Mme P, 110)

« c'est ça qu'est le plus compliqué c'est dans la vie de tous les jours heu / faire passer fin lui expliquer des choses avoir des conversations heu comme j' peux avoir avec mon fils T. » (Mme P, 111)

On s'aperçoit, au travers de ces témoignages, que pour les parents d'enfant sourd le choix de la langue des signes n'est pas un choix sans conséquence. Bien sûr la langue des signes reste une langue plus facilement accessible pour l'enfant sourd. Il peut l'apprendre facilement contrairement à l'oral qui peut être un échec. Cependant, nous l'avons vu ici, l'arrivée de cette langue peut bouleverser tout le fonctionnement de la famille. De plus, si elle est simple à

apprendre pour l'enfant sourd, il n'en est pas de même pour les parents. Cette langue n'est pas la leur et ils la considèrent parfois comme une langue étrangère comme nous le verrons dans les représentations sociales. On peut donc se dire que communiquer avec leur propre enfant dans une langue qui n'est pas la leur n'est pas simple.

Toutefois, la famille n'est pas toujours constituée que des deux parents et de l'enfant sourd, il y a aussi des frères et sœurs. Que nous disent les parents de la communication entre frères et/ou sœurs ?

« Oui / bah il [T., le frère] est bilingue hein » (Mme P, 30)

« Oui il a donc une grande sœur / qu'est de deux ans son aînée et / bah pour elle ç'a été / naturel elle a elle a appris la langue des signes tout de suite et très vite » (Mr B, 6)

« Elle est plus veille / donc euh bah elle a appris puis après bah ça je pense c'a été sa vocation quoi » (Mme R, 64)

D'après ces parents, leurs difficultés ne semblent pas avoir été vécues par leur enfant entendant. Ces derniers auraient facilement appris la langue des signes. On connaît la faculté qu'ont les enfants à apprendre jeunes des langues étrangères, on peut donc supposer que ce sont ces facultés qui les ont ici aidés.

Après avoir vu ce qui se passe dans la famille restreinte on peut se demander comment se passe la communication avec la famille plus large.

D. Les pratiques de l'entourage

Nous avons commencé à interroger les parents en leur demandant comment se passait la communication avec la famille élargie mais certains ont également voulu parler des pratiques de leurs amis. C'est pour cela que nous avons décidé de parler ici des pratiques de l'entourage. Melle B parle de cette volonté d'étendre la notion de famille élargie à la notion d'entourage :

« pour moi la famille c'est aussi les amis » (Melle B, 10)

Des discours des parents sur cette question ressortent deux types de profils : les personnes qui se sont investies et qui tentent d'adapter leur communication à l'enfant sourd et les personnes qui se sont moins investies.

i. Les membres de l'entourage s'étant peu investis

« ses grands-parents parlent et ne signeront peut-être jamais la plus part de nos amis entendants ne signeront jamais » (Mme F, 17)

« heu les les gens qu'on pas du tout compris qu'on pas voilà qui savent pas dire bonjour voilà mais en même temps ça reste nos amis » (Mme F, 33)

« Bah les autres y communiquent pas quoi y s'ont pas // (Mr M, 10)

« Bah c'est difficile hein / les grand-mères elles regrettent de de pas pouvoir communiquer plus quoi / et puis bon après y a des cousins bah ils ont leurs leurs propres gestes à eux ils arrivent à se comprendre mais bon ça ça reste limité hein quand / bon c'est des petites choses après quand c'est plus compliqué hein » (Mme R, 8)

« Non bah c'est marrant on en parlait avec mon père tout à l'heure / non mon père il est allé deux ans en cours de langues des signes mais il a jamais réussi à apprendre y a des choses / on sait pas pourquoi c'est comme ça / et en ce moment mon fils de 18 ans vit chez lui / et donc il passe par l'écrit et ça se passe super bien » (Melle B, 7)

« Du côté des parents J. y s'y sont pas mis / on ne sait pas encore si y s'y mettront un jour en même temps on peut forcer personne hein heu / y a beaucoup d'amour y a beaucoup d'attachement pour D. / heu ça passe par d'autres choses » (Mme F, 36)

« Alors pour les grands-parents pace que c'est quand même les grands-parents qui sont ceux qui dans la famille élargie ont l'occasion de le voir le plus [...] y fallait apprendre une langue étrangère pour pour heu des personnes âgées c'est heu ça demande un effort important [...] c'est ça reste toujours difficile alors elle fait bien quelques efforts mais comme elle le voit pas souvent les efforts qu'elle fait sont vite tombés » (Mr B, 7)

Dans ces cinq derniers extraits, les parents nous disent que la communication entre des enfants qui parlent la langue des signes et leurs grands-parents est difficile. D'après ce qu'en disent les parents, l'apprentissage de la langue des signes est encore plus compliqué pour les grands-parents. Comme l'explique Mr B, on peut supposer qu'avec l'âge l'apprentissage d'une nouvelle langue est difficile. Cependant, une communication semble pouvoir se mettre en place par d'autres moyens tels que le mime, l'écrit, etc :

« Donc si fin après c'est / c'est du mime c'est un peu d'écrit c'est et puis bon après le des fois a une regard bon pis voilà on peut // » (Mr B, 8)

Mais on peut supposer que cette communication reste restreinte, ce que Mr B confirme:

« y a quand même une communication même si elle est très limité mais y a y a y a une petite communication voilà tout à fait » (Mr B, 9)

ii. Les membres de l'entourage qui s'investissent plus

« y a des amis qui se sont un peu passionné pour le truc qu'ont appris le nom des animaux qu'étaient hyper de/ demandeurs aussi c'était chouette » (Mme F, 34)

« Ouais pareil bah depuis qu'on sait qu'il est malentendant en fait y font beaucoup plus attention quoi [...] si y veulent lui parler qu'y ait silence autour [...] y vont se mettre à sa hauteur à lui » (Mme L, 6)

« donc y a mon frère qui / signote / qui est allé en cours qui signe un p'tit peu / y a ma belle sœur qui signe très bien / voilà j'ai une de mes tantes euh qui a appris pendant des années avec son dictionnaire IVT euh en prenant le métro le matin pour aller au boulot » (Melle B, 8)

« en fait moi et mes copines elles signent tu vois j'en ai une qu'est enceinte de six mois et elle m' dit "nan mais le bébé faut qui signe quoi" » (Melle B, 10)

« Ouais il a sa marraine qu'a pris des cours trois niveaux après voilà y s'arrivent à se comprendre heu sa ses deux grand-mères « ah oui ! » oui oui ses deux grand-mères » (Mme P, 35)

« P. P. ne s'en ne s'en rend pas compte mais quand // a quand même une chance phénoménale ça doit être une des rares enfants où heu où y a beaucoup de membres de notre entourage a appris la langue des signes » (Mr P, 8)

« maman s'est mis a prendre des cours de langue des signes » (Mme F, 36)

On peut voir qu'il y aurait de la part de certaines personnes d'importants investissements, assez différents selon les individus. Le nombre de personnes ayant appris la langue des signes est plus important que ce que l'on aurait pu croire. Notons également que si dans les témoignages précédent il paraissait difficilement concevable pour les grands-parents d'apprendre la langue, nous voyons ici que plusieurs d'entre eux on pris des cours de langue des signes. Cela ne veut toutefois pas dire qu'ils maîtrisent parfaitement la langue des signes. C'est en tout cas ce que l'on peut penser, suite au discours de Melle B, qui nous raconte, qu'après trois ans de cours, son père n'arrivait toujours pas à signer. Mais l'âge n'est pas nécessairement un frein à l'apprentissage de la langue des signes.

On peut penser que le fait que certaines personnes s'investissent plus que d'autres dans l'apprentissage de la LSF est lié en partie aux représentations sociales qu'ils ont de cette langue mais également des autres langues. L'importance qu'ils attachent au français oral peut déterminer leur investissement dans la langue des signes. Par exemple Mr B dit :

« ma mère heu / au début elle comprenait pas bien elle elle a essayé heu à quelque à quelques occasions de nous dire : "mais t'es sur ce serait pas mieux si y parlait nanana quoi quand même // un p'tit garçon aussi mignon et tout ce serait bien qui parle que c'est plus facile comme ça dans la vie quand on parle" » (Mr B, 7)

Bien sur, il s'agit d'un discours rapporté et des représentations de Mr B sur les représentations de sa mère, il faut donc analyser ces propos avec vigilance. Mais si cette grand-mère se représente réellement les faits ainsi, on peut supposer que ces représentations sont un des éléments qui expliquent ses difficultés à retenir quelques signes. De même, nous avons vu

que deux profils de parents d'enfant sourd existaient : les parents appartenant au microcosme Sourd et les parents appartenant au microcosme surdité. Les représentations sur les langues pratiquées par les sourds étaient alors différentes, avec, d'un côté, des parents ayant un projet plutôt gestuel et des représentations favorables à la langue des signes – au détriment parfois du français – et de l'autre côté des parents avec un projet plus oraliste, qui, à l'inverse, considéraient le français comme primordial. On peut alors se demander que pensent les parents que nous avons interrogés de ces langues sachant qu'ils appartiennent majoritairement au microcosme Sourd.

I. Représentations des langues et des outils de communication

A. La LSF

La langue des signes apparaît, encore, comme source de nombreuses représentations sociales. Nous allons étudier en premier lieu des représentations que les parents ont énoncées pour parler des aspects positifs de la langue des signes :

« une communication / en langue des signes qui nous paraissait aussi parce que qu'en plus elle était naturelle et spontanée elle ne nécessitait aucun moyen technique particulier » (Mr B, 1)

« c'est naturel » (Mme F, 6)

« parce que même avec une communication assez basique on peut quand même dire vraiment beaucoup de chose quoi » (Mr B, 5)

« et pis la langue des signes c'est tellement rapide » (Mme P, 22)

Lorsqu'on lit ces extraits, la langue des signes semble être une langue facile et rapide à apprendre avec laquelle on peut s'exprimer aisément. Ces propos ne sont pas sans rappeler ceux des chercheurs dont nous avons parlé dans la partie théorique. Donner l'idée que cette langue est une langue un peu « magique » que l'on peut apprendre en coup de baguette peut lui enlever toute dimension de langue. Ce qui nous ramène également à l'idée de la langue des signes comme langue transparente, c'est-à-dire directement compréhensible comme le développe M. Piozat (1995). On peut en venir à penser que si elle est si facile à apprendre c'est qu'elle est relativement pauvre. Les propos qui vont suivre sont du même ordre :

« tout de suite du coup là ça été / **un miracle** on va dire // » (Mme P, 6)

« Nan c'est vraiment heu la langue des signes pour nous c'était tellement une une **révélation** quand il y a eu la langue des signes » (Mme P, 14)

Ici le champ lexical qui est développé est religieux (miracle, révélation). Cela rappelle la théorie de M. Poizat (1995) dans laquelle il explique que la langue des signes est parfois considérée comme une langue angélique. De plus, on peut légitimement penser que cette mère qui, appartient au microcosme Sourd, est contre l'idée de considérer la surdité comme une maladie. Pourtant, ce sont souvent les mourants, les handicapés moteurs, etc., à qui les miracles arrivent. L'idée que la langue des signes est arrivée comme un miracle, une révélation peut souligner la détresse dans laquelle cette mère devait être avant que la langue des signes se mette en place pour communiquer avec son fils. L'extrait qui va suivre sont les propos d'une mère qui a choisi un parcours oral pour son fils pourtant elle paraît avoir une certaine admiration pour cette langue qui semble pour elle aussi avoir un aspect un peu mystique :

« nan en plus fin j' trouve en plus que dans les gestes c'est fin c'est / c'est pas que c'est beau mais ça dégage quelque chose » (Mme L, 74)

N'est-ce pas ce « quelque chose » que la langue des signes dégage qui rend Mme L un peu méfiante, comme nous le verrons par la suite, vis à vis de cette langue.

i. Langue de l'épanouissement

Un autre aspect de la langue des signes est développé par Melle B et Mme F, il s'agit de la notion de langue des signes comme langue d'épanouissement :

« Moi j' t' dirais le contraire / j'te dirais que la langue des signes les épanouis / les fait se réaliser en tant que personne à part entière» (Melle B, 48)

« c'est vrai que quand on donne la langue des signes à un enfant ça on mise sur l'épanouissement» (Mme F, 55)

« On préférerait la méthode un peu heu un peu plus douce puis voilà de / la langue des signes le sens ouais on en revient toujours là quoi d'avoir du sens d'avoir une explication où qu'elle se casse pas la tête » (Mme F, 63)

Cette notion est, peut-être, un peu moins contestable. La langue des signes est plus facile à apprendre pour l'enfant sourd que l'oral qui nécessite de la rééducation. L'aspect visuo-gestuel la rend davantage accessible pour l'enfant sourd, c'est probablement ce que Mme F voulait dire :

« elle était petite elle étais plus sur la langue des signes nous aussi fin c'est tellement plus visuel » (Mme F, 16)

« c'est vrai que d'avoir la langue des signes ça permet d'être un peu plus confort » (Mme F, 27)

Si cette langue est plus facilement accessible pour lui, on peut supposer que l'enfant s'épanouira plus facilement à son contact. Ceci dit, la langue des signes n'est pas l'ultime condition à l'épanouissement de l'enfant sourd. Comme tout enfant, l'enfant sourd a besoin d'affection, de se sentir en sécurité, etc. De plus, on peut se dire que la langue des signes n'est pas la seule langue avec laquelle il peut s'épanouir. L'oral, peut également aider à son épanouissement. Eventuellement pour sa vie professionnelle mais également pour la vie de tous les jours on peut penser que la maîtrise de l'oral peut aider l'enfant, et l'adulte sourd qu'il deviendra, à s'épanouir. C'est peut-être ce que veulent dire Mme et Mr F lorsqu'ils disent, comme nous l'avons vu précédemment, qu'ils veulent offrir les deux langues à leur fille afin qu'elle n'ait pas de frustration. Cependant, l'apprentissage de l'oral n'est pas toujours possible pour l'enfant sourd et le priver de langue des signes peut le laisser sans langue. L'épanouissement devient alors difficile, c'est ce que dit Mme F :

« par contre tous les enfants ont la capacité d'aller vers la langue des signes / donc a un moment donné quand même l'épanouissement c'est super important » (Mme F, 47)

C'est d'ailleurs pour ces enfants, pour qui l'oralisme est un échec, que la langue des signes est souvent choisie en dernier recours. C'est une des représentations que nous allons voir à présent.

ii. La langue des signes, langue « pour plus tard »

Mme L qui, comme nous l'avons dit, a fait le choix de l'oralisme envisage en effet la langue des signes comme solution en cas d'échec de l'oral :

« Mais plus tard si de toute façon sa surdité évolue encore faudra bien qu'on y vienne donc on verra à ce moment là ou même si il est plus quand il est à l'adolescence si il a le désir de le faire on le verra mais c'est vrai que pour le moment ça ferait trop pour lui donc heu // » (Mme L, 10)

Les deux notions que nous avons étudiées dans la partie théorique sont ici développées par les parents. Il s'agit de l'idée de la langue des signes comme dernier recours mais également de l'idée que la langue des signes peut être apprise une fois l'oral maîtrisé, à l'adolescence.

Mme F déplore cette représentation de la langue des signes comme une « voie de garage » :

« la plupart des familles à l'institut qui vont rester sur de la langue des signes c'est c'est parce qu'y z'ont pas eu le choix et que c'est super dommage aussi de la voir heu de voir la langue des signes comme une voie de garage quoi c'est si tu ne peux pas parler / bah tu signes / donc c'est sûr heu c'est absolument pas valorisant ça donne pas aux autres familles envie d'y aller non puisque c'est là apriori la solution de l'échec » (Mme F, 47)

Dans l'extrait précédent de Mme L, une autre notion est développée lorsqu'elle dit : « ça ferait trop pour lui ». Il s'agit de l'idée que la langue des signes peut faire barrière à l'apprentissage de la langue française.

iii. Langue des signes, langue barrière

Comme nous l'avons vu, Mme L semble se représenter la langue des signes comme une langue barrière, mais elle n'est pas la seule. Mme et Mr P semblent aussi dire qu'elle peut rendre plus difficiles certains apprentissages :

« bon c'est vrai que vis à vis du français c' heu la LSF ça reste restrictive hein ça ça limite ça ça limite le cadre d'apprentissage » (Mr P 21)

« y a un moment donné ça court circuite hein parce que heu dans la syntaxe bah c'est c'est ça n'a rien à voir hein c'est pas la même chose hein là on voit bien dans dans les écrits de P. / les articles les phrases la construction » (Mr P, 20)

« Voilà moi j' dirais plutôt qu' c'est // ça complique » (Mme P, 72)

Mais si, pour Mme P, la langue des signes complique certains apprentissages, elle voit difficilement comment faire sans :

« Ca complique mais heu [...] j' vois pas comment on peut faire autrement sans la langue des signes / c'est aussi complémentaire » (Mme P, 73)

On voit ici que les idées de Mme P sur la question ne sont pas tout à fait claires, peut-être est-elle partagée entre ce qu'elle peut entendre au sein de l'association dans laquelle elle est, le discours de son mari et ce qu'elle vit. D'autant plus que par la suite elle nous dit tout de même, dans des propos très contradictoires, que la langue des signes pourrait peut-être rendre plus difficile l'apprentissage du français écrit :

« quand on entend heu quand ils implantent les enfants il faut surtout pas de langue des signes ça va bloquer l'oral c'est faux ! // Bah c'est faux ! Fin j' veux dire heu l'o/ le français peut-être que ça va le bloquer un peu heu y faut arriver à travailler comme il faut avec » (Mme P, 128)

Ce qui nous laisse penser que Mme F est influencée par les discours qui circulent dans l'association est dû au fait que, tandis que la fin de ses propos s'en éloigne, la première partie de ses propos se rapproche du témoignage de deux autres membres de l'association :

« donc heu / là aussi c'est b/ la démonstration que même avec la langue des signes on peut acquérir la langue française c'est pas un handicap que d'avoir la langue des signes » (Mr B, 26)

« C'est pour pour pour moi c'est heu on peut pas on peut pas dire que la langue des signes empêche empêchera l'écriture ou pas c'est une question de / pour moi c'est une question d'enfant c'est une question de méthode et heu la langue des signes est un moyen de communication après ça veut dire qu'elle va empêcher de lire heu » (Mr F, 38)

« Oui oui c'est une langue mais {un moyen} de communication mais // est-ce que c'est pas / c'est pas une méthode pour apprendre à écrire quoi / elle va pas t'empêcher à apprendre à écrire et à lire [...] » (Mr F, 39)

Ceci étant dit, Mme et Mr F nous disent également que s'ils n'avaient utilisé que l'oral, leur fille oraliserait peut-être mieux :

« Je sais pas si on était partis que dans l'oral elle aurait peut-être un niveau autre mais mais heu elle serait restée une enfant de quatre ans qui heu qui à nos yeux on: on: mise on ferait forcément heu une comparaison en permanence avec les autres enfants / chose qu'on fait pas / elle a d'autre enfa/ y a d'autres enfants à l'école qui sont entendants qui parlent et du coup on compare on essaye jamais de comparer D. à oh si elle pourrait dire tout ça / **la question** se pose pas elle dit tout ça elle le fait en signant quoi » (Mr F, 41)

« et puis c'est vrai qu'à mon avis elle aurait un heu elle parlerait **mieux** à l'oral heu tout de suite si on avait fait se choix là la frustration heu à quel prix ça c'était notre grande question mais c'est sur qu'elle pa/ qu'elle parlerait plus pace qu'à un moment donné heu la frustration vous fait forcément avancer nous on était pas partisans de se dire (rire) voilà c'est à grand coup de frustration qu'on va y arriver » (Mme F, 63)

Il est bien sous entendu ici que sans la langue des signes D. oraliserait plus, mais ces parents ne semblent pas regretter le choix de la langue des signes pour autant car, si elle oraliserait plus, elle ne dirait pas autant que ce qu'elle peut dire avec la langue des signes.

Il est difficile pour ces parents de concevoir l'idée que la langue des signes n'est pas un frein à l'apprentissage du français. Leurs arguments sont flous, assez confus. Que veut dire Mr F quand il dit que la langue des signes n'est pas une méthode ? Ces discours donnent l'impression que ces parents qui ont choisi la langue de signes pour communiquer avec leur enfant tentent de se convaincre qu'elle ne nuira pas à l'apprentissage du français et notamment du français écrit.

iv. Le difficile apprentissage

Un autre aspect de la langue des signes a souvent été abordé par les parents, il s'agit de son apprentissage. Si plus haut il a été dit que la langue des signes s'apprenait très rapidement il a également été dit qu'elle était difficile à apprendre :

« Bah je dirais plus difficile » (Mr M, 28)

« La langue des signes c'est beaucoup de boulot pour heu pour les parents » (Mr F, 2)

« C'est difficile à apprendre la langue des signes » (Mme F, 5)

Même Mme L, qui n'a jamais appris la langue des signes, juge son apprentissage compliqué :

« ah oui pace que faut l'apprendre et pis c'est pas / tout le monde ne peut pas la faire comme ça / {j' sais} qu'en l'apprenant / ça doit être assez difficile le si peu qu'on a vu c'était pas évident donc heu / » (Mme L, 73)

Pour Mr M, un des aspects difficiles est l'absence d'écrit :

« bah ça aide / pace que si on écrit on peu réviser / on peut pace que là c'est tout de mémoire // » (Mr M, 31)

mais également l'intensité des stages de langue des signes :

« et la le problème c'est que bon en une semaine ça fait trop bourrage de crâne on arrive pas à tout retenir // » (Mr M, 63)

comme cela semble être le cas pour Mme R :

« Bah non / comme c'était sur A. c'était regroupé ben pendant les périodes de vacances / une semaine heu entière / et là c'était vraiment euh ouf / le bourrage de crâne (rire) / don j'ai:: au bout de deux j'ai capitulé» (Mr R, 29)

Notons que l'expression « bourrage de crâne » revient dans deux témoignages différents.

On voit qu'il y a une oscillation des représentations : d'un côté la LSF s'apprend presque toute seule, de l'autre, elle est très difficile à apprendre. Un peu comme si les parents étaient divisés, d'un côté ils veulent qu'elle s'apprennent facilement, comme pour valider leur choix, et de l'autre une certaine frustration dans la communication souvent sous entendue voir clairement évoquée les laisse dire qu'elle est difficile à apprendre.

Cependant, une autre difficulté pour apprendre la langue des signes est soulignée par Mme F :

« si on veut choisir la langue des signes on a vite fait de baisser les bras pace que c'est / c'est un par/ c'est le parcours du combattant quoi heu / faut déménager prendre des cours de langue des signes y faut alors d'accord c'est pris en charge mais heu c'est pris en charge par l'ANDPH faut monter un dossier faut l'écrire faut le motiver qu'y prenne en charge à la hauteur de leur complément donc c'est pas forcément la totalité des frais que vous engendrez » (Mme F, 47)

Ici le problème est plus administratif et financier. Les démarches pour obtenir une aide, ne remboursant pas la totalité des cours de langue des signes, semblent lui avoir été pénibles. Le terme « parcours du combattant » qu'elle utilise en dit long sur ses sentiments.

Ce sont peut-être ces difficultés à apprendre la langue des signes qui amènent les parents à dire qu'il s'agit pour eux d'une langue étrangère :

« je ressens la même chose que quand je suis face à un anglais que je connais pas ou à un allemand / pour moi c'est / c'est pareil hein » (Mme R, 26)

« Oui / bah là oui vous allez (rire) / rentrer dans un sujet là / oui oui bah oui c'est comme une langue et pour nous c'est comme une langue étrangère /// » (Mme P,62)

Cette représentation de la langue des signes comme une langue étrangère n'est pas sans rappeler la notion développée par E. Plaza Onate (2005) pour qui l'arrivée d'un enfant sourd dans la famille peut être vécue comme l'arrivée d'un étranger. Cette idée de langue étrangère est peut être une conséquence de ce sentiment. De plus, le fait que ces parents considèrent cette langue comme étrangère à eux, un peu comme la langue orale est étrangère au corps du sourd, peut signifier qu'ils n'ont pas encore tout à fait accepté la surdité de leur enfant.

C'est, sans doute, également les difficultés à apprendre la langue des signes qui amènent certains parents à douter de leurs capacités en langue des signes :

« on a appris la langue des signes elle est pas d'une grande qualité heu on est plutôt maladroit » (Mme F, 10)

« J'arrive pas à comprendre / faudrait que je reprenne des cours (rire) » (Mme R,27)

Ce que l'on peut voir au travers de l'ensemble de ces représentations sur la langue des signes c'est qu'il semblerait que choisir ce parcours n'est pas un choix sans conséquence. On a vu, dans la partie théorique, que les pro-oralistes disaient que la langue des signes était la voie de la facilité pour l'enfant sourd. Si c'est le cas pour l'enfant sourd il semblerait que ce ne soit pas la voie de la facilité pour les parents. On vient de voir qu'elle était difficile à apprendre et on a pu comprendre de certains extraits d'entretiens qu'elle pouvait être source de frustration. Mr B confirme cette impression de frustration que l'on pouvait ressentir dans les autres entretiens :

« à un moment donné c'était ça devenait un un peu frustrant quand même pour nous parce que c'est c'est lui qui progressait effectivement très vite c' qu'était normal et nous qui étions de plus en plus à la traîne pour pouvoir communiquer avec lui donc à un moment donné y a quand même un certain malaise bon en tout cas de la frustration c'est certain / » (Mr B, 5)

Pour Mr M, la difficulté à apprendre la langue des signes irait jusqu'à pousser certains parents à choisir l'oralisation pour éviter ce dur apprentissage:

« Bah les parents y préfèrent parce que / y z'ont à apprendre l'oral à un enfant plutôt que eux apprendre la langue des signes / j'ai l'impression que c'est plus heu / une mauvaise volonté de la part des parents » (Mr M, 35)

Comme nous venons de le dire la langue des signes n'est pas la seule langue qui peut-être pratiquée par l'enfant sourd, le français sous toutes ses formes peut-être appris, et, bien entendu, n'échappe pas aux représentations sociales. Nous allons, à présent, voir celles que les parents interrogés ont du français.

B. Le français

Le français sous toutes ses formes (écrit, oral) mais également les outils qui peuvent l'accompagner (LPC) sont sources de représentations. Nous allons commencer par le français oral qui se rapproche sans doute le plus de la langue des signes, également langue orale.

i. Le français oral

▪ *Une difficile rééducation*

Une des représentations qui semble être partagée par beaucoup de ces parents d'enfants sourds qui ont fait le choix de la langue des signes est le fait que l'apprentissage du français oral nécessite beaucoup de travail :

« les gens partent sur des projets heu oral pur LPC etc. / après bon y a quand même / et puis sur ces projets là quand on discute avec les parents c'est beaucoup de / heu c'est énormément de boulot / et pour les parents et pour les enfants c'est beaucoup d'efforts beaucoup de fatigue c'est beaucoup de frustration donc on réfléchit à tout ça en disant / ça a quand même pas l'air super marrant » (Mme F, 7)

Nous n'avons choisi qu'un seul extrait pour illustrer les propos de Mme F mais des mots tels que « boulot », « effort », « frustrations », etc. sont des mots qui reviennent souvent dans son discours quand elle parle du français oral. Cependant, elle n'est pas la seule à parler ainsi du vocal:

« fin j' veux dire l'oral c'est long à rééduquer un enfant / fin heu moi j' vois le petit L. / j' veux dire il à l'âge de notre deuxième heu y au niveau scolaire y patine quoi fin est-ce l'oral a du mal fin pace que c'est long quoi l'oral c'est long pour un enfant sourd » (Mme P, 22)

Pour Mme P, la principale difficulté est la longueur de la rééducation qu'elle compare à la langue des signes. Comme nous l'avons vu plus haut pour elle la langue des signes s'apprend très rapidement.

Cependant, pour le fils de Mme L, pour qui on a choisi l'oralisation, ces difficultés ne semblent pas avoir existé :

« Ah oui pace que / nous on lui à rien fin on lui a rien fait quoi / et au début on dit bah deux ans et demi il arrive à lire // bah le l'ORL nous disait qu'en fait ouais ça arrivait que y mettent en place d'eux même » (Mme L, 43)

Ce qu'essaye d'expliquer Mme L est que son fils aurait mis en place la lecture labiale seul, avant même que ses parents apprennent qu'il était sourd. Cependant, ce petit garçon aurait une surdité moins importante que les autres enfants concernés ici. Ce qui est peut-être une des explications à cet apprentissage spontané. C'est d'ailleurs ce que nous disent certains parents : le niveau de surdité est pour eux un important facteur dans l'apprentissage de l'oral.

▪ *Le niveau de surdité*

« Oui / mais lui par exemple il a il oralise pas beaucoup par contre y en a des jeunes qu'étaient à l'école avec lui bah bien sûr après selon le degré de surdité ils o/ ils oralisent plus hein » (Mme R, 52)

« comment tu veux on peut pas donner du français à un enfant qu'entend rien ? » (Mme P, 69)

« Pis ça ça dépendait vachement de ses appétences et des restes auditifs qu'on peut avoir / c'est-à-dire que / une sourd non appareillable / si on décide de ne pas l'implanter / heu bon là du coup c'est quand même heu c'est quand même super compliqué d'avoir de l'oral » (Mme F, 30)

En effet, et nous l'avons vu dans la théorie, le niveau de surdité joue un rôle important dans la rééducation de l'oral. Normalement, plus la surdité est importante plus la rééducation risque d'être compliquée – fait dont ces trois mères paraissent être conscientes. Ceci dit, cette difficulté qu'ont certains enfants sourds à rentrer dans l'oral semble ne pas toujours pouvoir s'expliquer pour les parents.

▪ *La fatalité*

« Je pense que tous les enfants n'ont pas la capacité d'aller vers l'oral » (Mme F, 47)

« Ca n'a pas // bon elle oralise un peu plus qu'avant quand même mais c'est pas ça elle a du mal // de toute façon y en a qu'arrive pas hein // a mon avis elle est dans ce cas là // » (Mr M, 68)

Ici les parents disent que tous les enfants sourds ne rentrent pas dans l'oral sans vraiment donner d'explications, un peu comme si c'était le coup du sort.

Un autre élément semble avoir de l'importance pour les parents lorsqu'il s'agit de français oral. C'est l'appétence de l'enfant pour cette langue.

▪ *Le désir de parole vocale*

Tout d'abord, Melle B explique que, pour elle, l'oral ne doit pas être forcé, mais que, s'il y a un désir de parole, il faut le respecter :

« si tu veux c'était pas à moi de lui dire bah non t'as pas à faire l'expérience de l'oral donc bah voilà si t'as une appétence pourquoi pas mais moi entant qu' parent j' t' demande pas quoi » (Melle B, 6)

Notons une certaine contradiction dans les dires de Melle B. Elle dit ne pas empêcher l'oralisation s'il y a un désir de parler. Plus tard, nous verrons que sa plus jeune fille aurait demandé à aller chez l'orthophoniste, demande à laquelle elle aurait mis beaucoup de temps pour répondre.

Ensuite, les deux mamans pour qui le français oral fait partie de leurs choix parlent du plaisir qu'aurait leur enfant à parler :

« D. c'est une petite fille qu'a très envie de parler et bah tant mieux [...] après si on pouvait rajouter heu l'oral / on rajoutait » (Mme F, 17)

« Y fait énormément de phrases mais c'est qui veut raconter tellement de chose en plus » (Mme L, 7)

On peut supposer que le fait que leur enfant puisse prendre du plaisir à parler est important pour elles car, comme nous l'avons vu plus haut, l'oralisme est vu comme difficile. Or, pour ces mères le fait que leurs enfants aiment parler peut signifier que l'effort n'est pas si pénible.

Le français oral est également vu, par certains parents que nous avons interrogés, comme langue de l'autre, langue de l'extérieur.

▪ *Langue de l'autre*

« nous on parle ses grands-parents parlent [...] et puis quand même le monde en dehors et on se disait que si c'était possible et sans que ça soit avec des méthodes heu un peu barbares voilà c'était quelque chose qui pouvait s'ajouter » (Mme F, 17)

La langue de l'autre c'est donc la langue parlée à l'extérieur. Si nous reprenons la classification de Millet (2003), il s'agit de la langue utilisée par l'espace social général. Pour Mme F, parler cette langue de l'autre peut constituer une richesse supplémentaire :

« Pour nous on pense que l'oral ça peut-être une richesse supplémentaire » (Mme F, 17)

Pour Mme P apprendre cette langue servirait avant tout à assurer une communication sommaire mais nécessaire avec « l'autre »:

« les mots qui qu'est-ce qu'on disait ? / Le langage de survie papa mer/ maman merci / » (Mme P, 29)

Si pour Mme P parler un minimum de français oral est nécessaire, Melle B pense le contraire :

« comme le font beaucoup de gamins oralistes / savoir répéter un mot sans lui donner de sens ça à pas d'intérêt si tu veux » (Melle B, 52)

Melle B. ne remet pas en cause l'apprentissage de l'oral en soi mais les méthodes qui accompagnent cet apprentissage. Nous pourrions élargir ce point lorsqu'on nous parlerons de la rééducation.

▪ *La LPC*

Parmi les parents que nous avons interrogés peu nous disent utiliser intensément cet outil :

« et en même temps on met en place un peu le LPC donc c'est quelques mots qu'on lui dit de temps en temps surtout bonjour il aime beaucoup dire bonjour comme heu papa maman fin voilà mais on / on basse pas fin on le force pas à le faire quoi c'est quand lui y veut il le fait » (Mme L, 1)

« on a fait ç/ fait ça pour les prénoms tout à l'heure elle codait J. (le prénom de son mari) / « oui c'est ce qui m'a semblé » ouais ouais parce que justement moi je l'appelais xxxx et donc elle disait gugu et donc du coup pour reprendre un son précis / voilà heu on j'avais repris en LPC et puis c'était juste resté sur J. et y a y a quelques semaines / elle a été demandeuse voilà J. S. (son prénom) “comment on dit D.” voilà donc de manière très ponctuelle aujourd'hui quand elle dit un mot parce que quand même elle parle heu et que il est pas forcément bien pronon/ prononcé voilà pour la corriger alors corriger c'est entre guillemet hein alors on fait une proposition heu à l'oral qui peut-être soutenue par le LPC ou des fois on peut lui montrer la différence toi tu dis ça et moi je dis ça et ç'est vrai que du coup comme c'est visuel » (Mme F, 17)

On voit dans ces deux extraits comment la LPC peut être utilisée de manière assez ponctuelle. Dans le discours de certains professionnels, il est dit que pour que la LPC soit efficace, il faut qu'elle soit utilisée en permanence. Pourtant ici, la LPC en n'étant pratiquée que ponctuellement semble trouver toute sa place. Sans doute, là encore, parce que la surdité des deux enfants concernés est moindre. Ajoutons que tout à l'heure Mme L expliquait qu'elle ne pratiquait pas la langue des signes car cela aurait fait trop pour son fils. Pourtant la fille de Mme et Mr F est en contact avec le français oral, de la langue des signes et de la LPC et si on se fie aux dires de ces parents et cela ne semble pas lui poser de problème. Cependant, cette dernière n'aurait pas tout de suite adhéré à la LPC :

« Qu'à l'époque ou on était à C. et on apprenait elle accrochait pas du tout » (Mme F, 16)

Il en aurait été de même pour Mr B :

« Alors on a essayé (rire) / oui on avait essayé le LPC [...] et par contre on était quand même et et on s' disait bah voilà et donc on essayait on a pratiqué un peu / sans trop de succès mais on a essayé » (Mr B, 5)

Mais à la différence de Mme et Mr F pour Mr B il n'y a pas eu de revirement, il n'a pas utilisé la LPC par la suite. Ce qui n'empêche Mr B d'admettre que cet outil pourrait avoir une certaine utilité :

« y a des enfants heu pour qui le LPC peut-être approprié notamment quand il s'agit de surdité légère ou moyenne » (Mr B,35)

Si pour Mr B la LPC est utile pour certaines surdités, les propos de Melle B sont plus tranchés :

« Le LPC le LPC j' pense que c'est d' la merde / sincèrement fin pour moi c'est d' la merde dans le sens où // pour moi l'enfant sourd / il n'a pas à subir ta culture à toi au niveau de l'oral [...] le LPC ça ne m'a jamais intéressée dans le sens où // pour moi avoir un enfant sourd c'est heu / ça c'est ma

vision hein de l'enfant sourd / moi j' vais j' veux j' veux qu'y soit fière de ce qu'il est / et pas de ce qu'il pourrait être / et j'ai pas envie qu'il se dise je pourrais ressembler à untel et ça ferait plaisir à maman j' veux qu'y soit comme il est » (Melle B, 12)

On peut noter une certaine contradiction dans les propos de Melle B. Précédemment, on a vu qu'elle ne se disait pas contre le français oral. Ici la LPC, qui n'est qu'un outil qui accompagne et facilite la lecture labiale, est considérée comme de la « merde ». Pour expliquer son mépris pour la LPC, elle nous explique qu'elle va à l'encontre de l'identité sourde. Mais on peut se demander en quoi la LPC vient plus à l'encontre de l'identité sourde que le français oral.

Mr F, dont la fille n'a encore que 4 ans, voit une autre utilité à la LPC :

« on veut pas enlever l'option {c'est quelque chose qu'on a gardé} et je on pense peut-être l'utiliser peut-être au moment de la lecture y fera peut-être sa réapparition à ce moment là / » (Mr F, 13)

Mme L envisage la même utilité :

« mais heu c'est vrai que ça peut nous aider plus après [la LPC] parce que là il est petit encore c'est vrai que ça pour le CP quand y va commencer à écrire / là ça pourra être plus important pour lui // » (Mme L, 3)

Nous venons de voir comment un outil tel que la LPC pouvait être perçu par les parents. L'utilisation de cet outil s'accompagne souvent d'une rééducation. Nous allons à présent parler de cette rééducation. Cette partie s'intitule « représentations des langues et des outils de communications ». On peut donc se dire que les représentations sur la rééducation de la parole n'ont pas leur place dans cette partie. Cependant, il nous a semblé logique de traiter de ce sujet à la suite des représentations sur le français oral car quand on parle de rééducation, il s'agit bien de la rééducation du français vocale.

ii. Les aides à la rééducation

Nous avons dit ci-dessus que la rééducation était perçue comme longue et difficile pour l'enfant sourd. Nous avons, également, vu que la LPC pouvait être une aide à la rééducation de l'oral. Cependant, la LPC n'est pas le seul à intervenir dans l'apprentissage du vocal par l'enfant sourd. En effet, l'orthophonie ainsi que les appareils et les implants contribuent à la rééducation.

▪ i. L'orthophonie

Pour Mme L et Mme F, qui ont choisi de faire rééduquer leur enfant par l'orthophonie, les séances d'orthophonie sont vécues avec plaisir par leurs enfants :

« j' veux dire elle va chez l'orthophoniste avec grand bonheur on a continué surtout qu'elle est en maternelle / voilà donc on a continué nos deux séances d'orthophonies par semaine / elle y va avec / beaucoup de bonheur elle prend le taxi elle est très contente » (Mme F, 30)

« Ouais // pis il est il est assez euh fin il y va il y va pas à reculons quoi quand il y va « avec plaisir » ouais voilà y c'est que bah y joue beaucoup / c'est vrai que c'est beaucoup de jeux pour le moment / mais heu y se rend pas forcément compte qu'y travaille en même temps / donc heu ouais lui il y va pour jouer pis bah » (Mme L, 44)

Mais emmener son enfant chez l'orthophoniste, quand on fait partie d'une association « bilingue », ne semble pas toujours évident à assumer :

« que quand on fait de l'orthophonie heu bah c'est pas tout le monde quand on fait deux séances pfou / arh voilà hein c'est un peu tendu hein pour nous hein d'essayer de leur faire comprendre que voilà c'est pas deux séances avec XXX fin c'est que là elle est en maternelle et qu'en même temps » (Mme F, 58)

, Mais si ce choix est compliqué à assumer c'est sans doute parce qu'au sein de cette association l'oral n'est pas toujours bien perçu, comme nous le verrons par la suite. On peut d'ailleurs se rendre un peu compte de cela avec les propos de Melle B sur cette question :

« Elle (sa fille C.) va chez l'orthophoniste c'est sa demande bon j'ai mis un an à y répondre parce que ça me saoulait un peu mais elle va chez l'orthophoniste une fois par semaine j'ai mis quatre mois à trouver une orthophoniste qu'accepte mon projet / parce que je voulais une orthophoniste qui ne connaissait pas la langue des signes qui ne connaissait pas les sourds / qu'arrivait pas avec des aprioris: ou des {prénotions} ou quoi que ce soit » (Melle B, 13)

On ressent son hostilité envers l'orthophonie quand elle dit qu'elle a mis un an à répondre à sa fille parce que « ça (la) saoulait ». Cependant, on avait vu plus haut qu'en cas d'appétence de l'enfant pour l'oral, Melle B disait qu'il fallait respecter cela. Si sa fille réclamait d'aller voir une orthophoniste, on peut supposer qu'il y avait appétence. Cependant mettre un an à répondre à l'attente de sa fille notamment parce que cela la saoulait est-ce vraiment respecter ce désir ? De plus, une autre représentation se manifeste dans ce discours, que l'on retrouvera à plusieurs reprises chez Melle B, celle de penser qu'il ne faut pas mélanger langue des signes et français oral. C'est en tout cas ce que l'on peut comprendre quand elle dit qu'elle cherchait une orthophoniste qui ne connaissait pas la langue des signes.

Pour d'autres, l'oralisation aurait été un échec pour leur enfant et donc l'orthophonie également :

« parallèlement à ça donc il allait aussi il allait voir une orthophoniste F.S. à B. et on a eu la chance d'avoir une orthophoniste qui qui était quand même une personne assez ouverte et qui / rapidement s'est rendu compte que bah T. y: il avait beaucoup de mal avec le l'oralisme avec les appareils » (Mr B, 3)

« après quand il est rentré en CP y avait une orthophoniste rattachée à l'école qui travaillait pour le service qui est partie à la retraite du coup il a plus eu d'orthophonie pendant un an mais donc du coup il a lâché / on a réessayé l'année dernière il a l'orthophoniste elle nous a dit ça l'intéresse pas / » (Mme P, 29)

« Oh:: je pense pas / ils (les professionnels de l'institut) ont dû arrêter plus tôt que ça bah je suppose qu'ils voyaient aussi que ça servait à rien hein » (Mme R, 54)

« Pour oraliser ? « oui » bah oui elle a pris des cours d'orthophonie mais bon après //// ouais elle fait de l'orthophoniste mais elle a elle a du mal quand même » (Mr M, 11)

On peut voir que, si pour ces parents les séances d'orthophonie n'ont pas été une réussite, il ne semble pas le reprocher directement à l'orthophoniste. Nous avons vu que d'autres éléments étaient, pour ces parents, responsables de la difficulté qu'avait leur enfant à oraliser. L'un d'eux était notamment le niveau de surdité, niveau de surdité qui peut d'ailleurs être modifié avec les appareils. Et nous allons voir à présent ce que nous disent ces parents des appareils.

▪ *Les appareils*

Beaucoup expliquent que leur enfant ne gardait pas ses appareils:

« pace que les appareils heu // « fonctionnaient pas » bah non on lui a fait enlever après [...] donc y servaient à rien (rire) / » (Mme P, 8)

« Oui Q. il a voulu des appareils il avait 7 ans j' crois il en a eu pendant une semaine ils étaient rouges hein (rire) / fin il les voulait rouges donc il les a eu rouges / eh voilà ça c'est arrêté là quoi » (Melle B, 5)

« Oui / que c'était pas la peine d'en acheter deux / et puis bah ils les gardaient bah pour l'école / et puis après sorti de l'école pouf / il enlevait son truc / et puis après bah on a arrêté y il en voulait plus / et puis maintenant il en pas et pis il en veut pas pouh nan / il se trouve très bien comme ça » (Mme R, 38)

« les appareils c'est vrai qu'il avait il avait du mal à les garder à chaque fois qu'y pouvait pschitt ils sautaient » (Mr B, 3)

Mme F et Mme L nous disent le contraire pour leur enfant :

« puis les appareils aussi j' pense ça remonte ça remonte // son audition donc ça l'aide » (Mme L, 7)

« heu mais mais c'est vrai qu'on est assez content que heu les appareils ça marche d'avoir des restes auditifs aussi parce que / « (Mme F, 49)

On voit que pour ces deux mamans, qui continuent à vouloir du vocal pour leur enfant, les appareils fonctionnent. On peut donc supposer qu'au même titre que le niveau de surdité la récupération auditive est importante pour la rééducation du français oral.

Cependant, lorsque les appareils ne fonctionnent pas, il y a toujours la possibilité de l'implant cochléaire. Nous avons vu que cette technique souffrait de représentations plutôt négatives, surtout chez les sourds. Nous allons voir s'il en est de même ici.

▪ *L'implant cochléaire*

« l'implantation cochléaire / mais vu que moi euh c'était même pas la peine de m'en parler enfin aucun de mes enfants y serait passé y m'a fait rencontrer des parents d'enfants implantés enfin j'ai fait toute cette démarche la hein en sachant que y pouvait toujours me faire rencontrer qui y voulait moi j' sais qui j' suis j' sais où j' vais il est hors de question quoi » (Melle B, 58)

« un autre problème c'est aussi l'émergence depuis quelques années maintenant de: // les les implants cochléaires » (Mr B, 23)

« Ah bah non non non on savait déjà en allant à P2. qu'on voulait pas le faire implanter / donc heu l'implant ç'a à touj/ toute de suite été // (rire) **pas** une bonne solution pour nous / voilà » (Mme P, 9)

Sans surprise, on peut voir que tous ces parents se placent contre l'implant. Plusieurs arguments sont utilisés :

« Oui oui pis c'est pas naturel de toute façon c'est c'est une transformation ç'est pas c'est pas une amélioration une amélioration de l'existence c'est une transformation donc » (Mr P, 1)

Ici l'argument est de dire que l'implant est contre nature.

« voilà il a eu une enfance comme tous les autres enfants j' m' dit qu' si il avait été implanté moi j' connais un p'tit garçons implanté c'est des enfants qu'on fait devenir malade » (Mme P, 10)

Pour cette maman, l'implant rend l'enfant malade ce qui rejoint le « paradigme déficitaire » de A. Meynard (1995) pour qui tout ce qui fait partie de la rééducation est associé à l'image de la surdité comme maladie.

Un des arguments des personnes qui pensent l'implant utile est que plus l'implantation se fera tôt meilleure sera son efficacité. Mr B et Melle B ont traité de cet argument :

« pace que plus t'implantes tôt et plus les résultats sont meilleurs // mais euh c'est affreux fin un gamin sourd implanté ça reste un gamin sourd quoi // et en faite y fait partie de quel monde ? » (Melle B, 70)

« sachant que c'est un argument pour eux et une nécessité dans le sens ou aujourd'hui quand on regarde les résultats des jeunes enfants implantés c'est **très** très moyen pour ne pas dire médiocre et donc forcément y cherchent à se justifier en disant bah oui mais c'est normal on a pas de bons résultats de très bons résultats pace qu'on implante toujours trop tard donc il faut diagnostiquer plus tôt » (Mr B, 23)

Pour Melle B, l'implantation créerait des troubles de l'identité car l'enfant ne sait plus s'il appartient au monde sourd ou au monde entendant. Pour Mr B, cet argument ne serait qu'une excuse pour expliquer les échecs de l'implantation.

Mais là encore Mme L et Mme et Mr F n'envisagent pas l'implant de la même façon :

« L'implant l'implant pour nous c'est un peu comme le LPC on est pas on est pas fermé après on fera on fera pas le choix pour elle / mais si un jour elle veut l'implant on est pas à l'abri de l'implant / [...] mais y ça c'est elle qui verra son choix / on on peut pas fermer la porte et un moment donné si elle le demande voilà à la limite // une copine qui un peu plus âgée elle qui a été élevée dans l'oral heu qui a demandé à sa mère l'implant heu à 8 ans 7 ans ? » (Mr F, 18)

« pour le moment il a pas d'implant parce que il a en/ surtout une oreille qui réagit donc voilà qu'y a encore des des p'tites bases donc voilà / mais si celle là bouge fin diminue « vous envisagez l'implantation ? » là bah ouais y aura y aura pas trop le choix quoi // » (Mme L, 13)

On voit que pour ces deux parents, l'éventualité de devoir implanter leur enfant n'est pas exclue. Cependant, Mr F nous dit qu'ils laissent le choix à leur fille alors que pour Mme L si son fils perd de l'audition, ils n'auront pas le choix. Dans le premier cas, le choix est laissé libre à l'enfant, pas dans l'autre.

En conclusion, on peut citer Mme F qui explique que, pour elle, il y a de mauvais arguments des deux côtés du débat :

« y a y a des choses quand on discute de l'implant pouf // ça c'est toujours un peu «ça fait peur» ouais c'est c'est assez effrayant c'est-à-dire que dans les deux camps hein ceux qui sont / pour l'implant on on entend et on voit des choses on se dit / mais c'est hallucinant de de laisser croire des choses pareilles / on va vous le guérir y va devenir entendant fin ça c'est / c'est quand même des choses qu'on a entendu hein dans des conférences etc fin parce qu'on avait été à une conférence sur l'implant parce que parce qu'on a toujours essayé d'être le plus ouvert possible / c'est heu hallucinant et puis et puis de l'autre côté heu ça rend débile ça touche au cerveau heu c'est pour ça qu'y aura des retards » (Mme F, 20)

Nous avons vu, en long et en large, la place que peut avoir le français oral pour ces parents, mais le français existe également dans la modalité écrite contrairement à la langue des signes. L'enfant sourd est forcément en contact avec cette modalité du français. Mais comment les parents vont-ils envisager cet aspect du français ?

iii. Le français écrit

Dans notre échantillon, six parents se sont orientés vers un bilinguisme français écrit/LSF, deux vers un bilinguisme français écrit/français oral/ LSF, et une uniquement vers le français écrit et oral. Nous venons de voir que pour la première catégorie le français oral avait peu de place. Toutefois, tous semblent attacher de l'importance au français écrit. Les propos de Melle B mettent en évidence ce paradoxe :

« si tu veux je suis pas chiante à l'oral j'ai jamais rien demandé et puis ça m'intéresse pas / mais j' suis chiante pour l'écrit / voilà pour moi euh « c'est important ? » Bah oui c'est important » (Melle B, 7)

Une des raisons évidente au fait que les parents, qui communiquent en langue des signes avec leur enfant, pensent que le français écrit doit avoir une place importante dans la vie de l'enfant sourd est dû au fait que la langue des signes n'a pas d'écrit comme l'explique Melle B :

« alors c'est pas l'écrit de la langue des signes / mais c'est l'écrit du de l/ du pays où ils vivent en tous cas » (Melle B, 39)

Cependant, en analysant les discours des parents, nous pouvons voir que ce n'est pas l'unique raison.

▪ *La transmission*

« moi vraiment la lecture l'écriture c'est quelque chose qui / qui m'appartient et qu' j'ai envie de donner à mes enfants quoi s' tu veux autant l'oral m'appartient et que j'ai envie de donner à mes enfants quoi s' tu veux autant l'oral m'appartient mais je sais que ça ne leur appartient pas autant l'écriture et la lecture j' pense que ça peut leur appartenir peut-être pas au même titre que moi et quoi que / quoi que // voilà / » (Melle B,7)

Nous avons vu, dans la partie théorie, que le choix de la langue des signes comme langue orale pour l'enfant sourd pouvait être un choix difficile à faire pour les parents car ils ne transmettaient plus leur langue. On peut voir dans l'extrait de l'entretien avec Melle B que nous venons de citer que le français écrit semble avoir pris le rôle de langue de transmission. Il en est de même pour Mme P :

« c'est on est frustré plutôt (rire) mais oui oui « frustré de ? » Bah pace que moi j'adore pis bah voilà moi j' suis frustrée pace que j' me dis qui pour l'instant il a pas les capacité de lire / » (Mme P, 54)

Cet extrait laisse penser que la solution du français écrit comme langue de transmission n'est pas une solution miracle. En effet, Mme P nous dit ressentir de la frustration car son fils, qui a 11 ans, ne lirait pas encore très bien. Mais elle n'est pas la seule à nous dire que son enfant a des difficultés à l'écrit.

▪ *Les difficultés avec l'écrit*

« le la seule chose c'est le français pour l'écrire et bon / pour lire un texte / si il y a un mot qu'il connaît pas y y y va buter y va / pas forcément comprendre après le sens de la phrase / c'est le français surtout » (Mme R, 13)

« et en français ça allait quand même c'est toujours un peu le point faible hein pour la plupart des sourds et bon il était pas il faisait pas exception » (Mr B, 16)

Notons que si pour Mr B les difficultés de son fils en français seraient liées à sa surdité ce n'est pas ce que pense Mme R :

« si il avait voulu travailler un peu plus je pense qu'il aurait été plus / plus doué en français quoi c'est dommage » (Mme R, 68)

Ce qui semble appuyer son hypothèse est l'exemple d'un autre garçon sourd :

« parce qu'y avait un petit jeune qu'était avec lui / et ben il est il était super en français ce gamin fin je sais pas ce qu'il fait aujourd'hui // mais il était très très intelligent et euh bah il était bon en français » (Mme R, 31)

Ainsi, Mr B semble relativiser les difficultés de son fils en français, et il en est de même pour Melle B :

« voilà enfin mon fils de 18 ans quand y m'écrit heu // si tu sais pas qu'il est sourd tu peux pas trop le voir à part les le et les la où ont est toujours pas bien / » (Melle B, 52)

Peut-être que le recul, avec les années, aide Mr B et Melle B à relativiser. Nous avons vu précédemment que Melle B disait ne pas regretter ses choix car elle pouvait voir avec son aîné que ça fonctionnait bien et Mr B nous dit que la scolarité de son fils n'a pas trop souffert de ses difficultés en français écrit :

« Oui ça va puisque il arrive quand même à suivre une scolarité il a il a pas pris de retard il a jamais redoublé il a suivi une scolarité normale » (Mr B, 26)

Contrairement à eux, Mme F, dont le fils est en cours d'apprentissage, anxieuse face aux difficultés de son fils :

« donc là y commence juste à être capable de faire des phrases correctes à avoir un du vocabulaire parce que c'est aussi du vocabulaire qu'est long à acquérir // » (Mme F, 41)

Mme F, dont la fille n'a pas encore l'âge d'apprendre à lire et à écrire, nous dit n'en être qu'aux questionnements :

« pour ce qui est de français écrit on est entrain de se poser là beaucoup de questions / nous on est pas encore dans ce cas là on regarde les autres parents voilà pour / voir ce qui se fait heu le le niveau de chacun on a on a encore plein d'interrogation bon nous on a choisi la langue des signes heu pour les cours tout ça ça nous paraissaient après bien sur on a des interrogations sur l'écrit parce que nous on

entend et que nous on a appris à écrire avec du son donc c'est un peu compliqué parce que voilà nous on est pas dans cette situation » (Mme F, 52)

Si le moment est propice aux interrogations, nous avons vu que pour le choix de la langue Mme F. disait s'être également posé beaucoup de questions. On peut alors se dire que c'est peut-être dans sa personnalité.

Ces quelques témoignages laissent penser que les représentations sur l'écrit évoluent avec le temps. Elles commenceraient par des interrogations sur ce qui va être mis en place ; viendraient ensuite les inquiétudes quand la lecture met du temps à se mettre en place puis lorsque la scolarité arrive vers sa fin et que le bilan est plus positif, les discours paraissent plus apaisés.

Nous le savons, l'illettrisme est encore important chez les sourds. Mr M. nous dit justement que sa fille a des problèmes au niveau du français écrit :

« mais heu le souci c'est que c'est au niveau du français / donc elle a de gros problèmes parce qu'elle arrive pas à lire ni écrire » (Mr M, 25)

Sa fille a 20 ans et va bientôt avoir fini ses études mais la sérénité que l'on pouvait ressentir dans le discours des autres parents dans la même situation ne semble pas être là :

« Bah oui pour son avenir/ parce qu'on tant qu'on est là ça va on sera pas toujours là / le jour où on sera plus là elle sera toute seule et elle sera pas faire tout ça donc là elle aura des difficultés / » (Mr M, 71)

▪ *L'envie de lire*

Un autre élément semble avoir de l'importance pour ces parents qui tentent d'accompagner leur enfant vers la lecture : l'intérêt de l'enfant pour cette activité :

« on veut pas le « forcer » ouais on veut pas qu'y se dégoûte en fait » (Mme P, 59)

« Bah déjà l'avantage c'est qu'il a le goût de la lecture enfin il aime les livres » (Mr P, 12)

« si tu veux j' pense que pour l'enfant sourd avant toute chose faut trouver un intérêt à l'écrit, écrire pour écrire ça sert à rien » (Melle B, 39)

Il est sans doute vrai que pour apprendre à écrire la motivation est importante, ceci dit, on peut penser que cela est valable pour tous les enfants, sourds comme entendants.

Il nous reste à aborder la place que peut avoir l'écrit dans la vie de ces enfants. Selon leurs parents, elle est de diverse nature : elle permet de communiquer via la téléphonie mobile :

« voilà pour moi les textos c'est pour les sourds » (Melle B, 42)

ou elle permet de regarder la télé :

« tous les walt Disney je les achète parce que voilà les sous-titres même bébé si tu veux » (Melle B, 40)

ou encore, elle permet, plus largement de communiquer par écrit :

« Là y commence avec l'écrit heu avec les copains heu avec les enfants de notre entourage heu de nos amis / y commence avec l'écrit ouais / » (Mme P, 41)

« Quand euh:: y:: l'est là tout seul et pis qu'y va partir il nous met un mot » (Mr R, 69)

Nous avons vu les représentations sur la langue des signes, le français oral et écrit. Un dernier mode de communication n'a pas été abordé : le bilinguisme.

C. Le bilinguisme

Nous avons vu la définition de Grosjean (1993) pour qui le bilinguisme est la pratique de deux langues sous différentes modalités (orale, écrit, lecture, écoute).

Melle B, quant à elle, a une définition du bilinguisme sourd bien différente :

« Maintenant ça veut tout dire et rien dire j'suis allée sur le site de l'ONISEP / qu'est quand même voilà bah bilingue c'est langue des signes français oral et écrit mais non c'est pas la définition du bilinguisme la définition du bilinguisme c'est langue des signes langue première langue seconde français écrit / et oral si appétence mais y a si tu veux l'oral fait pas parti du projet de l'enfant quoi » (Melle B, 26)

Dans sa définition, Melle B tente d'une part de mettre un peu de côté le français oral, il ne doit pas faire « partie du projet de l'enfant », et ensuite elle hiérarchise les langues avec tout d'abord la langue des signes qui est langue première et l'écrit qui est langue seconde.

Mr et Mme F, qui ont un projet bilingue langue des signes/français oral/français écrit, ont une perception du bilinguisme encore différente :

« donc heu du coup P. on : on avait vraiment cette envie de langue des signes mais on avait pas du tout envie d'arrêter heu l'oral pour nous c'est des choses qui sont c'est comme ça qu'on envisage le bilinguisme qu'est pas du tout envisagé comme ça hein le bilingui/ » (Mme F, 10)

Pour eux, faire ce choix, ou ce « non-choix », avait pour but de « partager » les difficultés. C'est en tout cas ce qu'explique Mr F :

« C'était partager la difficulté / c'était on voulait pas lui mettre la difficulté optimum sur sa tête / et on voulait pas fin en même temps y avait pas la possibilité de prendre tout pour nous mais heu mais voilà même si y avait eu la possibilité de prendre tout son // » (Mr F, 9)

Comme nous l'avons vu précédemment, apprendre la langue des signes serait difficile pour les parents et la rééducation pour apprendre le français oral est vue comme longue et pénible pour l'enfant sourd. Quand Mr F dit qu'ils voulaient partager la difficulté, c'est sans doute de ces difficultés dont il parlait.

Comme nous venons de le voir, Mme et Mr F n'ont pas voulu choisir entre la langue des signes et le français oral. Ce qui les amène à se sentir partagés entre ces deux « camps » :

« à C. c'est de l'oral on nous filait trois signes et puis chez les signeurs on nous file {deux mots d'oral} quoi c'est vraiment / hou donc y faut vraiment choisir son camp / nous en étant entendant ça nous est très compliqué de choisir notre camp / » (Mme F, 10)

« mais faut quand même le dire quoi que c'est compliqué heu / y a aujourd'hui y a y a vraiment en France deux camps quoi les oralistes d'un côté les signants et heu et faut bien choisir son camp / et quand on veut pas choisir son camp c'est compliqué » (Mme F, 18)

On peut voir que ces parents qui souhaitent offrir à leur fille deux langues orales, ont le sentiment d'être tirillés entre deux camps qu'ils nomment « oralistes » et « signants ». On peut supposer qu'il s'agit du résultat de la confrontation entre les deux idéologies dont nous avons parlé dans la partie théorique. Deux idéologies qui, d'un point de vue théorique, ont des difficultés à trouver des points d'entente. A plusieurs reprises, Mme F nous dit que c'est compliqué, ce qui laisse transparaître la difficulté de la situation.

Il reste un autre mode de communication qui peut se mettre en place entre les enfants sourds et leurs parents dont nous n'avons pas encore parlé. Il s'agit du mime. Bien entendu, ce n'est pas une langue mais il peut tout de même permettre de faire passer certains messages. C'est pour cela que nous nous sommes intéressés à cette pratique.

D. Le mime

Dans certains discours ressort l'idée que l'utilisation du mime est inévitable :

« oui forcément on l'utilise quoi / a un moment donné quand bloqué par notre propre langue des signes que l'oral ne passe pas heu » (Mr F, 23)

Le fait que la langue des signes ne soit pas la langue des parents amène à des situations où l'utilisation du mime est nécessaire. Les parents n'ayant pas les éléments en langue des signes

pour faire passer le message vont avoir recours au mime. Cependant, d'autres nous disent que ce mode de communication limite les échanges :

« alors mimer bon y a le mime bon y a des trucs c'est possible mais y a des fois c'est difficile quand c'est un nom / un nom bah on peut pas le mimer quoi » (Mr M, 64)

En effet, le mime n'étant pas une langue on peut se dire qu'il limite rapidement les échanges.

Mme L, qui a choisi une communication en français oral, semble tout de même avoir recours à ce mode de communication gestuel :

« Oui bah voilà on : associe heu / c'est avec beaucoup de gestes / nos gestes / nos gestes à nous hein [...] donc voilà on lui fait voir souvent une humeur on va le faire sur notre fin voir l'humeur sur notre visage voilà et même si il est loin ça aide beaucoup pace que de loin il nous comprend très bien c'est vrai que comme il lit beaucoup sur les lèvres et puis avec les le mime qu'on fait » (Mme L, 4)

« et puis lui oui y peut faire des gestes lui aussi / y fait des mimiques pour se faire comprendre des fois // » (Mme L, 7)

On peut voir que pour cette maman qui nous dit avoir fait le choix d'une communication orale, la communication gestuelle, même s'il ne s'agit pas de la langue des signes, aurait une place dans les échanges avec son fils. De plus elle parle de « signes à nous » ; nous avons vu plus haut que Mme R parlait aussi de signes « signes maison » pour communiquer avec son fils, Mr M en fait de même :

« Bah on arrivait à se faire des gestes à nous quoi » (Mr M, 7)

Si on en croit les chercheurs qui travaillent sur cette question les signes maison ou « home sign » seraient un phénomène assez répandu dans les familles entendantes ayant un enfant sourd. Dans nos témoignages nous pouvons voir que cela ne concerne pas que les parents ayant fait le choix d'une communication gestuelle.

Nous avons fait le tour de beaucoup des représentations, que les parents que nous avons interrogés avaient sur les questions des langues parlées par les sourds. Or, nous savons que ce n'est pas le seul domaine responsable de questionnements et de représentations sociales chez les parents d'enfant sourd. En effet, la scolarité amène à des choix importants. Bien qu'ils soient corrélés avec les choix de langue, ils conduisent à des problématiques un peu différentes.

I. Représentations et choix en matière de scolarité

Les premiers pas de certains enfants sourds et de leurs parents dans le monde de l'éducation peuvent commencer un peu plus tôt que les autres enfants : grâce à l'éducation précoce.

A. L'éducation précoce

Dans la partie théorique nous avons pu voir que deux types de structures existaient pour accueillir les enfants en éducation précoce. L'éducation précoce n'échappant pas à la règle, il s'agit d'une part d'organisme avec une orientation plutôt oraliste et d'autre part des organismes à orientation plus gestuelle voire bilingue. Deux mamans nous parlent chacune d'un type de structures :

« et ensuite j'ai pris rendez-vous au CAMPS, le Centre d'Action Médico-social Précoce / à M. dans le N° vu que j'étais du N° et j'ai rencontré J. D.* qu'était médecin au CAMPS N° / [...] / et donc heu y m'a dit que c'était pas ici qu'il fallait que je sois et que je serais mieux au CBS au Centre expérimentale Bilingue pour enfant Sourd / mais il fallait que je trouve une adresse sur P. donc j'ai trouvé une adresse sur P. et j'ai inscrit mon bébé là-bas // » (Melle B, 2)

*Médecin mais également auteur d'ouvrages sur la surdité

Mais ce centre, le CBS à orientation plutôt bilingue, dans lequel le français oral a une place, et dont nous avons déjà parlé dans la théorie ne semblait pas convenir à Melle B. Nous connaissons le désamour de Melle B pour l'oral et la place trop importante qu'occupait cette langue ne semblait pas lui convenir :

« au CBS si tu veux c'était un centre expérimental bilingue pour enfants sourds y'avait D. Abbou qui bossait là-bas qu'était professionnel sourd et euh l'orthophoniste c'était D. Esse et si tu veux c'était une femme euh qui disait bah un enfant c'est comme une plante si il a besoin de soleil on lui donne du soleil si il a besoin d'eau et donc c'était pas compliqué mais tu sentais quand même qu'au CBS il y avait un double discours / si tu veux il y avait le discours de cette ortho qu' était super cool mais t'avais quand même un discours ou l'oral avait sa place quoi // mais c'est vrai que moi j'étais minette et j'suis jamais restée sur ce discours de l'oral quoi » (Melle B, 4)

Et c'est pour cette raison que cette mère s'est tournée vers un autre centre :

« La scolarité alors j'habitais en région parisienne une crèche quoi crèche oui crèche sourde au CBS puis ensuite y a un SAFEP un Service d'Accompagnement familial à l'Education Précoce qu'a ouvert dans le N° SAFEP bilingue en langue des signes donc / donc on y aller avec Q. puis après T. puis après L. eux y s'ont tous fait la crèche sourde à M. / » (Melle B, 16)

Contrairement à Melle B, Mme F a fait l'expérience d'un institut qui semble plus orienté vers l'oral :

« et puis la deuxième année on part avec l'institut heu y nous la prennent tous les matins dans un groupe d'enfant on se dit bah on va voir ce que ça va donner pendant un an en restant très prudent on se dit bon en même temps voila on est pas encore à l'époque de l'école on est vraiment dans une recherche de heu y va falloir pour que l'école y va falloir qu'on ai une solution / ça c'est une solution temporaire et puis bah ça va nous laisser un an bah pour voir comment elle est heu / dans l'oralité comment on avance dans la langue des signes [...] heu et du coup on reste un peu sur cette langue des signes on en parle à l'institut y a jamais de problème avec l'institut tout va bien // [...] on veut de la langue des signes en fin au mois de mars y nous mettent une demi-heure de conte pour nos enfants en langue des signes / c'est le seul contact et c'est le seul contact avec l'adulte sourd qu'elle a / donc on trouve ça raide c'est du c'est : pas de la langue des signes c'est vraiment du français signé / heu un jour j'arrive en séance d'orthophonie y sont déjà passés au LPC / donc j'ai rien contre // mais j'étais pas forcément au courant » (Mme F,7)

Grâce à ces deux extraits, on voit qu'il existe des difficultés à trouver une structure qui corresponde au projet des parents.

Après l'éducation précoce arrive l'entrée à l'école. Comme nous l'avions vu dans la théorie, il existe bien des possibilités. Tout d'abord avec le type de structure : institut, CLIS, classe ordinaire, etc. Mais également le mode de scolarisation : en internat, en intégration, en semi-intégration. Ajouté à cela les langues pratiquées ou non dans la structure. Il y a donc des choix encore importants à faire pour ces parents d'enfant sourd.

B. Les structures éducatives et les parcours scolaires

Nous allons à présent voir comment les parents se représentent toutes ces structures éducatives.

i. Les établissements spécialisés

Ce sont des établissements n'accueillant que des enfants sourds. Ici, ils sont nommés institut, internat, INJS, etc., mais ils correspondent tous aux établissements décrits dans la catégorie établissements spécialisés de la partie théorique.

Pour certains des parents que nous avons interrogés, ces établissements ont une mauvaise image :

« Le problème de du spécialisé c'est que c'est qu'y font pas tout c'est maths français et ça s'arrête là / j' veux dire nous, notre fils il aurait été frustré c'est sur » (Mme P, 44)

« le peu qu' j'ai entendu moi sur l'enseignement spécialisé ça donne pas envie hein » (Mme P, 47)

« c'était très rigolo pace que ça faisait un peu plus d'un an qu'on était parti et les gens nous disait : "alors ce nouvelle institut c'est comment ?" / "mais non on a pas arrêté de vous dire c'est **pas l'institut justement** (rire) c'est ce qu'on voulait pas" / » (Mme F, 40)

On constate que les instituts ne correspondent pas aux attentes de ces parents. Mme P semble vouloir dire que les programmes sont limités et qu'ils ne pourraient pas satisfaire la soif d'apprentissage de son fils. Mais pour d'autres, le problème semble se situer au niveau des langues d'enseignement/enseignées :

« donc pour moi le sourd qu'à la langue des signes dès petit et qui l'a **pas** comme outil de communication attention c'est ça aussi le problèmes des instituts c'est pas un outil de communication la langue des signes la langue des signes c'est une langue d'enseignement d'apprentissage » (Melle B, 52)

« quand on vous dit heu : "nan mais y a de la langue des signes à l'institut vous inquiétez pas" et qu'on va visiter et que la la maîtresse elle a le niveau 1 et et le mec me répond : "mais en CM1 CM2 ça va mieux hein y ont une meilleur langue des signes" (rire) hum en attendant je fais quoi (rire) / nan mais c'est c'est un peu fou quoi » (Mme F, 42)

« arrivé sur B. T. à était inscrit / a l' INJS de G. // donc avec une approche qu'était relativement oraliste quand même bon à l'INJS [...] il avançait très très doucement dans // dans l'oralisation certes bon il était scolarisé il arrivait à suivre un p'tit peu les les cours c'est-à-dire qu'y avait des choses qui se passaient à l'INJS » (Mr B, 3)

« mais le vrai problème de l'institut c'est qu'il font tout et rien [...] l'institut y a du français signé y a de la langue des signes y a de l'oralisation y a de l'oralisme y a du LPC c'est un peu tout et rien et c/ le faite de vivre en vase clos comme ça / ça t'emmène pas à devenir citoyens pour moi // ton ta relation au monde entendant elle peut pas être la même que si tu vis avec eux / l'inconnu te voilà quoi » (Melle B, 23)

Pour ces parents, ces structures ont une approche plutôt oraliste, comme pour Mr B. Or, nous avons vu que son fils n'est pas rentré dans l'oral. Pour Mme F, qui a un réel désir de langue des signes pour sa fille, le niveau des enseignants est trop faible dans cette langue. Et pour Melle B, au sein de ces structures, toutes les langues et tous les outils de communication sont mélangés, ce qui lui pose problème. D'autant plus que, comme nous avons déjà pu le constater précédemment, Melle B paraît difficilement supporter le mélange du vocal et de la langue des signes :

« c'est-à-dire que maintenant les instituts ils se disent instituts bilingues parce qu'y font quand tu vois leurs plaquettes c'est communication LSF c'est pas enseignement LSF c'est **communication** LSF mais les parents pour eux c'est pareil s' tu veux avant y avait y avait le noir et le blanc c'était soit t'étais dans l'oral soit t'étais dans la langue des signes maintenant c'est gris et les parents y s'y retrouvent plus si tu veux » (Melle B, 25)

L'éventualité d'enseigner à la fois la langue des signes et le français vocal paraît difficilement envisageable pour Melle B. Cependant, dans les extraits cités plus haut nous constatons qu'un autre élément lui pose problème. Il s'agit du fait que ces instituts n'accueillent que des enfants sourds ce qui, toujours selon elle, ne leur permet pas de s'intégrer au reste du monde. Elle parle d'éducation en « vase close » qui ne permet pas au sourd de devenir citoyen.

Les instituts semblent également être perçus comme le dernier recours. Pour Melle L, il est envisagé dans le cas où l'éducation en milieu ordinaire échouerait :

« Oui bah pfff quelque part oui ça doit pas être nécessaire parce que / quand heu fin voilà y s'ont pas une un professeur que pour eux quoi donc c'est vrai là dans un milieu avec des sourds pour leur compréhension ça doit, ça peut-être bien, ça se trouve que nous on verra que quand y sera en CP ou plus tard fin voilà ou même après que pour lui c'est trop difficile de suivre donc y faudra qu'y soit vraiment dans un dans une enseigne spécialisée dans un établissement spécialisé mais c'est vrai que pour le moment / nan / mais oui voilà « c'est pas quelque chose d'exclu » nan nan // » (Mme L, 22)

« mais heu ouais nous pour le moment on a aucun souci hein donc c'est pour ça que je l' / pour le moment c'est ça se passe tellement bien comme ça que on préfère rester dans cet univers plutôt que de le mettre dans une école spécialisée /// » (Mme L, 51)

Melle B nous dit également que ces établissements spécialisés sont souvent perçus comme l'ultime solution :

« / Bah les instituts si tu veux pour moi le vrai problème bah j' t'avoue que moi c'est un peu si vous bossez pas vous finirez en institut j' suis pas très gentil » (Melle B, 23)

Tout cela n'est pas sans rappeler le paradigme déficitaire de Meynard (1995) dans lequel, rappelons le, il nous dit que la vision de la surdité comme une maladie conduit à l'oralisation et l'intégration en milieu ordinaire. Pour lui la disparition de la langue des signes et des instituts est le fruit de ce paradigme. Mme L semble s'inscrire dans ce paradigme puisqu'elle perçoit la langue des signes et la scolarisation en établissements spécialisés comme dernier recours. Ce qui est plus étonnant c'est de voir que les parents appartenant au microcosme Surdité, et donc censés ne pas être concernés par le paradigme déficitaire sont également contre les établissements spécialisés, et nous le verrons plus tard, pour une intégration en

milieu ordinaire. Ce qui signifie que la disparition des instituts n'est peut-être pas uniquement due au discours véhiculé par les médecins, car nous avons vu que les parents ayant fait le choix du bilinguisme sont hermétiques à ces discours.

Cependant, le fils de Mme R a connu la scolarisation dans un établissement spécialisé. Elle nous dit que cela était difficile pour lui :

« : Si / oh si ! A quatre ans ! (souffle) « Même pour lui ? » pour l/ **surtout** pour lui / bon nous après aussi c'était dur mais c'était surtout pour lui les premières / les premiers mois / la rentrée scolaire « c'était difficile ? » c'était dur hein // parce que le lundi matin [...] après quatre ans là / il partait pour la semaine / les premières semaines / on avait un carnet de de heu / de pour la relation quoi / chacun marquait marquait ce qu'il avait fait dans le wee/ / nous on marquait ce que l'on avait fait dans le week-end lui / c'était toute la semaine ils expliquaient / tout donc c'était bien mais au début il(s) marquai(ent)t bien heu / que c'était difficile pour J. / comme comme pour les autres un / c'est normal à quatre ans » (Mme R, 17)

En effet, nous l'avons vu dans la partie théorique, la séparation entre l'enfant et ses parents quand il part à l'internat peut-être un moment difficile. Mais si cela était pénible Mme R dit ne pas regretter ce choix :

« bah moi comme j'ai / connu que que heu le fait qu'il s'en aille avec des sourds / je je j'ai trouvé que c'était bien maintenant je [...] mais néanmoins ils l'ont bien appris là-bas » (Mme R, 49)

ii. La semi-intégration

Dans la partie théorique nous avons expliqué que d'autres types de structures existent. Il s'agit, notamment, de la semi-intégration. Ce qui correspond à des classes de sourds implantés dans des écoles ordinaires. Les CLIS (Classe pour l'Inclusion Scolaire) en sont un exemple.

iii. Les CLIS

Comme pour les établissements spécialisés des représentations négatives ressortent :

« la voyait pas non plus dans une CLIS ou la CLIS ou bah la CLIS bah c'est pas l'école quoi ça reste pas le même niveau et on se disait pourquoi elle aurait pas le droit à une éducation heu **de** l'éducation nationale quelque part avec le programme de l'éducation nationale tout ça parce qu'elle est sourde / c'est heu c'est juste injuste et puis et puis et puis honnêtement les CLIS ça a une mauvaise réputation c'est les voies de garages et on nous faisait bien comprendre comme ça quoi heu "ah bah non elle va pas y aller elle est tellement elle est tellement XXX elle percute" bah oui mais si j' veux de la langue des signes si / » (Mme F, 63)

Dans la partie précédente sur les établissements spécialisés, Mme P trouvait le contenu des programmes trop léger. Ici, il en est de même, Mm F trouve injuste que les enfants sourds en CLIS ne suivent pas le programme de l'éducation nationale. Elle ajoute que ces classes sont des solutions de dernier recours. Comme ce que disait Mme L et Melle B sur les établissements spécialisés. Les CLIS semblent donc souffrir des mêmes représentations négatives que les établissements spécialisés. On peut citer les propos de Melle B sur les CLIS qui confirment ce que nous venons d'avancer :

« ça a une connotation péjorative de l'extérieur c'est des classes ou d'enfance inadapté entre guillemet et les programmes sont pas les mêmes que l'éducation nationale et t'as pas les mêmes attentes // » (Melle B, 25)

Nous ne savons pas si ce sont ces représentations, ou d'autres encore, qui ont poussé Melle B à déménager quand l'école dans laquelle étaient ses enfants a ouvert une CLIS pour les sourds. En tout cas l'idée de voir ses enfants en CLIS était impossible pour elle :

« y s'ont accepté qu'on passe CLIS / tu sais ce que c'est une CLIS ? « Ouais bien sur » voilà euh au mois de septembre 2001 / donc nous on est parti j'ai visité P. fin d'octobre 2001 et on est venu habité là le 4 novembre 2001 / si tu veux vraiment y a eu un moment de clache quoi pour moi c'était pas ça l'éducation de l'enfant sourd et n'y le regard que j'avais envie d'avoir sur eux / donc voilà et à P. depuis 2001 et ça se passe bien [...] pour l'école bon bah c'est: voilà c/ l'école euh on est l'école public les gamins y sont ensemble » (Melle B, 16)

Le fils de Mr B aurait également vécu une période de sa scolarité en CLIS, ce qui ne semble pas avoir posé de problème à Mr B ; jusqu'à ce que son fils se retrouve seul dans une classe avec un enfant qu'il n'appréciait pas :

« Ouais // et donc ça ça a durée quelques années // y a eu // les : sur quand il il a du faire CM1 CM2 s'est posé un problème parce que justement dans cette classe / il restait plus que deux élèves T. plus un autre et l'autre élève était un un jeune garçon avec qui il s'entendait pas trop bien fin c'était bon et donc nous on imaginait mal heu qui s' retrouve comme ça juste tous les deux » (Mr B, 12)

Ici ce n'est pas le fonctionnement des CLIS en soi qui semble avoir posé problème mais plus le côté relationnel.

Cependant, pour Melle B toutes les CLIS ne sont pas à blâmer. Car en effet certaines auraient un projet éducatif proche de celui qu'ils défendent au sein de son association:

« donc les CLIS par exemple à A. y s'ont été obligé d'ouvrir / CLIS bilingue / a L. ils ont fait CLIS bilingue et c'est la seule manière pour l'instant d'arriver à faire quelque chose de bilingue [...] donc déjà là voilà après c' qui se passe à A. ou ce qui se passe à L. / on sait que là y a des associations fortes

derrière et on sait que eux y sont vraiment dans le sens bilingue euh / dans le respect de l'enfant sourd mais aussi dans dans le programme et dans le fait qu'il ait un vrai apprentissage / après la CLIS elle peut être vécue différemment pace que de nos jours on peut plus résister à la CLIS quand on ouvre qu'une chose de bilingue // faut trouver une forme quoi et la forme elle est pour moi c' qui s'ouvre en ce moment c'est très très délicat » (Melle B, 25)

C'est dans le projet éducatif de l'association dont cette mère fait partie que l'on retrouve un autre type de classe en semi-intégration, il s'agit de classes intégrées. Ce qui correspond à des groupes d'enfants sourds intégrés dans des classes ordinaires.

iv. Classes intégrées

Les enfants issus de l'association qui défend un projet « bilingue » sont dans des classes intégrées. Nous avons vu dans la partie théorique qu'il s'agit souvent d'établissements spécialisés qui mettent en place ce type de classe. Nous pouvons voir ici que ce n'est pas toujours le cas puisque c'est une association qui a mis en place ce projet. Notons déjà que pour Melle B le terme intégration semble poser problème :

« Moi j'appellerai pas ça en intégration j'ai barré cette euh ce mot pendant des années sur les comptes rendus éducation nationale quand on faisait des réunions à / l'école P. pour moi c'est pas de l'intégration c'est de la scolarisation « en milieu ordinaire ? » Comme quand t'auras un gamin il ira à l'école bah le mien il est à l'école sauf qu'il a le droit d'aller à l'école dans sa langue quoi / voilà » (Melle B, 22)

Précédemment, il était reproché aux établissements spécialisés d'éduquer les sourds en vase clos, avec les classes intégrées le problème semble être résolu :

« pour moi c'est tout ça quoi c'est ça va plus loin « ça ouvre les sourds » ouais de tout le monde les sourds et des entendants quoi c'est une richesse pour les deux j' pense / et c'est une richesse pour les profs pace que même les profs, les instits si tu veux y se y s'ont remis en cause leur propre pédagogie pour les gamins sourds mais y s'ont vu en même temps qu'ils pouvaient la remettre en cause pour les gamins entendants / j' pense que c'est une richesse pour tout le monde //» (Melle B, 24)

Mme F semble rejoindre Melle B sur cette idée :

« que c'est super intéressant d'être avec d'autres enfants / qu'entendent, des enfants qu'entendent qui sont sourds des enfants qui ont qu'entendent mais qui ont des parents sourds des heu fin elle est baignée quand même heu et autant l'année dernière y s'étaient vachement cloisonner heu le groupe de sourds était hyper solidaire elle n'avait que ça comme amis voilà quand on parlait de ses amis c'était forcément les sourds / maintenant y/ un peu plus une ouverture et que qu' c'est intéressant aussi de se confronter à l'autre / que heu elle se confronte aux deux langues que les gamins aussi qui sont fin /

scolarisé avec des enfants qu'entendent dans la même classe se rendent compte que / le français c'est heu c'est pas que du son que les autres enfants y galèrent [...] que heu pour nous c'est vrai que cette méthode de P. c'était celle qui correspondait le plus / a ce qu'on attendait c'est à dire que y a y a des enfants sourds comme elle heu donc sourds non appareillés sourds implantés sourds avec appareillage voilà un peut tout / tous les styles heu voilà de heu sourd avec restes auditifs ou ou sans et y a y a des enfants qu'entendent » (Mme F, 63)

Ce qui revient dans ces extraits, est l'idée d'ouverture aux autres et tout particulièrement à l'autre qui entend.

Pour Mr B, c'est d'ailleurs, le fait d'être face à d'autres jeunes entendants, d'avoir été en « immersion », qui aurait stimulé son fils :

« une partie de la scolarité donc où on {les a} un peu sorti du du circuit bilingue donc CM1 CM2 et après donc il a réintégré le le service d'éducation bilingue de l'association xxxx « au collège ? » au collège voilà collègue J.M. donc là donc on reprenait / l' la l'éducation pour nous normal et / là bon en plus collègue très bien pace que y avait / y avait une bonne dynamique y avait y avait y avait plein de jeunes y avait / et pour lui c'était c'était très stimulant aussi d'être et / à partir du moment où il a été au collège / c'est là aussi où le le service d'éducation bilingue a commencé à faire sa mutation pour passer d'un d'un service / en **intégration** vers un service en **immersion** » (Mr B, 16)

Un autre élément est important pour les parents, il s'agit de l'isolement. Mme F nous dit qu'il fallait que sa fille ne soit pas la seule sourde dans sa classe :

« quand on essaye de se documenter donc heu pour nous l'intégration elle ne peut se faire qu'avec d'autres qui sont comme nous [...] que toute voilà que toutes ces ces lectures ces heu ces heu voilà nous on voyait on la voyait pas toute seule » (Mme F, 63)

Là encore l'option de classe intégrée ne pose pas problème car il s'agit bien d'un groupe de sourds dans une classe.

Un autre des reproches qui était fait aux CLIS et aux établissements spécialisés était le contenu des cours. En effet, certains parents déploraient le fait que dans ces structures le programme de l'éducation nationale ne soit pas respecté. Avec ce mode de scolarisation le problème serait, également réglé :

« tout ça c'était un p'tit peu heu compliqué le faite de pas respecter heu voilà on voulait qu'elle ait heu l'éducation de chaque enfant et qu'en même temps elle puisse rester elle / » (Mme F, 63)

« y a dix ans mais heu là il est dans la classe qui va à son âge il apprend les mêmes choses il a le niveau pour y être donc voilà / j' veux dire après / » (Mme P, 48)

Quand nous avons abordé la question d'enfants sourds dans des classes entendantes avec Mme R, elle nous a expliqué que ce n'était envisageable qu'avec un traducteur :

« avec les entendants si il a un interprète peut-être que maintenant ça pourrait être bien aussi / qui reste si y peut rester dans:: / comme là à quatre ans il serait resté et puis il partait juste la journée à l'école comme les autres ça aurait été l'idéal » (Mme R, 49)

On voit que pour cette maman, cette immersion en milieu ordinaire aurait au moins évité la séparation hebdomadaire avec son fils. Mais Mme F nous dit justement qu'avec l'association, un accompagnement permanent en langue des signes est possible :

« heu y a énormément maintenant heu de temps elle elle a un accompagnement quasiment à 100% / c'est heu c'est **royale** (rire) » (Mme F, 63)

Cependant, nous avons vu plus haut que pour Mme F, permettre à sa fille d'avoir de l'oral dans cette structure est compliqué. Elle nous parle d'ailleurs d'une école en Belgique dans laquelle la place de l'oral est plus importante :

« après on a entendu parler d'un autre système qu'est que vous connaissez peut-être qu'est sur Namur en Belgique « ouais je vois » voilà nous ça nous fait trop loin (rire) / c'est pas la même langue des signes alors bon (rire) mais ouais ouais on: a une famille qu'avait été à un congrès donc on avait regardé un p'tit peu y s'ont encore une autre manière de voir les choses qu'est aussi super intéressante où du coup l'oralité est pas du tout mise de côté c'est-à-dire qu'y a une vrai base de langue des signes et on vient heu et de manière quand même assez forte / suivant les appétences de chacun heu mettre de l'oral et ça pour nous on trouve que que c'est que c'est super / une vrai une ouverture après ça nous fait trop loin / c'est plus heu / y a des limites à tout quoi (rire) y avait y avait des limites à tout » (Mme F, 63)

Quand on lit ces propos, on peut se demander si Mme F ne regrette pas qu'il n'y ait pas une place plus importante pour le français oral dans ces classes.

Dans les discours des parents de l'association bilingue on peut voir que ce mode de scolarisation est assez idéalisé. Pour eux, il vient résoudre tous les problèmes que les autres structures ont.

Un troisième et dernier mode de scolarisation existe : la scolarisation en milieu ordinaire. Un enfant sourd, seul, est intégré dans une classe d'entendants.

v. Intégration en milieu ordinaire

Nous avons vu que pour Mme F cette scolarité n'était pas envisageable pour sa fille car elle ne la voyait pas seule sourde dans une classe d'entendants. Mais pour Mme L qui a fait le choix d'une communication en français oral, cette scolarisation est idéale :

« après heu qui reste l/ au maximum de temps dans une heu une école fin dans une scolarité heu « ordinaire » voilà ordinaire / si si y peut faire toute sa scolarité comme ça se sera très bien quoi « (Mme L, 54)

Et une des raisons qu'elle invoque pour justifier ce choix est le fait que, si son fils n'allait pas à l'école du village il pourrait être rejeté par les enfants de son village :

« Nan / nan pace que ouais pace que on est dans un p'tit village donc c' qu'on dit si on le met à N. fin après il aura pas de copains ici c'est évident de heu et puis il va être tout de suite mis à l'écart par les autres d'ici donc » (Mme L, 21)

Mme R et Mme P ont connu ce mode de scolarisation pour leurs fils :

« mais il est resté aussi/ faut le dire qu'il a été quatre ans dans une école où c'était le seul enfant sourd // à la maternelle il était le seul enfant sourd » (Mme P, 37)

« alors il a fait une année de maternelle quand même à T. » (Mme R, 19)

Mais dans le cas de Mme R l'expérience se serait mal finie :

« Euh bah (rire) / ça s'est pas trop mal passé mais bon / à un moment la directrice nous a fait comprendre que c'était temps qu'il parte ailleurs pace qu'y avait des parents qui se plaignaient » (Mme R, 45)

« Bah pace qu'il faisait un peu de bruit de bruit il était bruyant que les autres que il avait pas sa place ici » (Mme R, 46)

Le fils de Mr B a également connu ce mode de scolarisation. Et pour Mr B le résultat semble plus positif :

« puis après y avait aussi de l'intégration en / mi/ en milieu ordinaire / et ou y se retrouvait seul / dans une classe d'entendants et finalement ça se passait pas trop mal quand même / il avait pas l'air traumatisé de de / voilà pace qu'il avait une certaine aptitude à être avec avec les autres quelques soit le mode de communication utilisé et // » (Mr B, 3)

Quant à Mme F, elle avait fait les démarches pour mettre en route une scolarité comme celle-ci :

« donc heu voilà après y a l'intégration qu'est possible j'ai été vis/ j'ai été l'inscrire je l'ai inscrit à l'école du quartier hein grosse appréhension / [...] et heu voilà et là elle m'explique que nous on

habite on habitait à côté du du XXXX à C. et là elle m'explique "mais mais attendez moi j'ai un tiers de mes effectifs qui parle même pas français heu ça va être compliqué quoi / c'est voilà je vous dis tout bêtement voilà je j' j'ai déjà j'ai déjà un tiers de de mes élèves qu'arrivent qui parle pas du tout français pace qu'à la maison on parle pas français heu pouf je je suis un peu inquiète quoi" / donc nous on devient inquiet aussi / » (Mme F, 10)

Cependant, nous l'avons vu plus haut, elle dit ne pas pouvoir envisager ce mode de scolarisation pour sa fille.

De façon assez inattendue, Mr M nous parle d'une autre structure dans laquelle sa fille a été scolarisée. Il s'agit d'un IME (Institut Médico-Educatif) qui accueillait des enfants sourds avec handicap associé :

« Ouais dans un IME elle est rentrée à S. // [...] pis son frère a entendu à la radio d'un d'un restaurant sur L. qui euh c'est un restaurant pour malentendant / et euh donc y a avec sa mère y s'ont été voir et pis c'est cette ce restaurant qui nous a parlé de E. et en plus l'IME de S. connaissait l'école de E. je comprends pas pourquoi y l'ont gardé là-bas et y l'ont pas orienté vers E. donc elle a perdu d'énormes années / elle a perdu beaucoup d'années hein toutes les années qu'elle a passé là-bas elle les a perdu » (Mr M, 15)

Pour Mr M, sa fille n'avait pas sa place dans cet IME. Nous verrons par la suite qu'il semble garder de la colère envers les professionnels de cet établissement. L'école de E. dont il parle est un établissement spécialisé, qui pour lui est la bonne solution pour sa fille.

Un autre élément revient régulièrement dans plusieurs discours : la répartition des structures éducatives pour les sourds.

vi. Problème géographique

Cette répartition inégale des structures est vécue comme une injustice :

« nous évidemment on estime que / dans chaque région y faudrait heu pouvoir avoir ce choix et ce choix un vrai choix / » (Mme F, 42)

« même si y a de très gros déséquilibres sur le plan national puisque autant on est très gâtés à P2. autant y a la plupart des régions de France où c'est le désert il n'y a rien aucun choix possible donc c'est heu les instituts avec l'oralisme avec tout ce qui va avec / donc quand même très grosse disparité sur le sur le plan national donc ça c'est un vrai problème » (Mr B, 22)

Nous savons que les structures et notamment les structures bilingues sont rares, ce qui peut restreindre le choix des parents. De plus, les enfants sourds sont peu nombreux et les parents

qui font un choix de communication et de scolarité bilingue le sont également, ce qui explique en partie la rareté de ces structures.

Les méthodes qui sont employées dans ces structures sont également sujettes aux représentations sociales. Et nous allons voir quelles sont celles des sujets interrogés.

C. Les méthodes éducatives

i. La langue des signes

Un des principaux sujets abordés ici par les parents est l'utilisation de la langue des signes en classe. Mme P nous explique comment certains cours se dérouleraient dans les classes intégrées :

« à l'école y a la production écrite brut des enfants sourds et après la production écrite / qui par l'interprète / c'est-à-dire qu'à un moment y va écrire y va raconter quelque chose de lui même sans personne / donc là on voit que la syntaxe hum voilà mais il exprime quand même des choses qui sont compréhensible et après ça passe par l'interprète lui signe à l'interprète et l'interprète le retranscrit donc si sa syntaxe en langue des signes est mauvaise « elle le retranscrit » ah bah oui parce qu'elle elle va retranscrire la bonne syntaxe en français si la syntaxe en langue des signes est bonne vous compren/fin c'est clair ? « Oui oui » du coup fin ça c'est aussi c'est aussi leur apprendre que leur langue à une syntaxe mais que le français écrit en a une autre et qu' si y s'ont pas une bonne syntaxe on peut pas la retranscrire en français heu « correctement » correctement c'est comme une traduction du français/anglais fin moi là dessus // voilà » (Mme P, 73)

Pour Mme P, il s'agit de méthodes semblables à celles utilisées en cours de langue étrangère. Cette représentation rejoint celle que nous avons vu sur les langues des signes. La langue des signes était perçue comme une langue étrangère par certains parents. Ceci dit, il semble que ce soit davantage le sourd qui soit étranger à la langue française, dont l'apprentissage équivaut à celui de l'anglais pour un français. Ce qui n'est pas sans rappeler les propos de A. Millet (1999). Elle explique que la langue des signes est une langue étrangère au corps du sourd.

Melle B dit d'ailleurs :

« Alors pour moi la langue des signes tu **ne peux pas** apprendre une autre langue correctement en lui donnant du sens si tu n'as pas ta langue à toi / quand tu n/ **c'est pour ça** qu' les enfants dès la maternelle y s'ont des cours de langue des signes pour structurer leur langue / pour comprendre que leur langue elle a un fonctionnement / et ensuite y peuvent passer au fait que le français c'est **pas leur**

langue c'est leur langue seconde mais elle a un fonctionnement elle a une syntaxe elle a une grammaire elle a tout c' que tu veux » (Melle B, 51)

Ces propos peuvent se rapprocher de l'idée du français comme langue étrangère. Elle explique que l'apprentissage de la langue des signes permet aux enfants sourds d'acquérir des connaissances métacognitives sur le fonctionnement de leur langue, ce qui leur permet de comprendre que le français a un autre fonctionnement. On retrouve cette idée dans la littérature sur l'utilisation de la langue des signes dans les apprentissages de l'enfant sourd. Cette théorie est également développée dans les recherches sur l'apprentissage d'une langue seconde. On en revient donc à l'idée du français comme langue seconde, langue étrangère pour l'enfant sourd.

Un autre sujet est soulevé par Melle B, il s'agit de l'enseignement en langue des signes et/ou de la langue des signes :

« **De LSF** P. il est prof de LSF mais par exemple en maternelle c'est A. qu'est enseignante en LSF / ah si elle fait les cours aux petits aux entendants / parce qu'y a des cours de langue des signes aux enfants entendants en ma/ à partir de la maternelle mais j' crois qu' c'est P. qu'est prof de LSF /» (Melle B, 80)

« tous les jours elle a des cours de langue des signes tous ses cours sont fait en langue des signes et en plus elle a **des** cours de langue des signes » (Mme F, 18)

On peut voir à travers ces extraits que certains parents désirent que la langue des signes soit, à la fois la langue utilisée pour l'apprentissage mais également qu'elle soit enseignée comme matière à part entière. Un peu comme le français pour les entendants qui est la langue des enseignements mais qui est également une matière étudiée, c'est en tout cas ce qui ressort de l'entretien de Mr B :

« y a des cours de LSF / qu'est à l'équivalent de des des cours de français pour les entendants // » (Mr B, 16)

Pour ce papa, cette langue est aussi la langue qui permet aux enfants sourds de ne pas faire plus d'efforts que les autres enfants :

« la scolarisation en immersion avec leur langue naturelle normalement ça leur permet de se mettre au même niveau que les autres y s'ont pas plus d'efforts à faire que les autres enfants et et ainsi y peuvent suivre une scolarité normale et être au même niveau que les autres » (Mr B, 32)

Ce qui semble être sous-entendu ici est que la langue « contre-nature » qu'est le français, ne permet pas aux sourds d'avoir le même niveau que les enfants entendants, contrairement à la langue des signes.

Cette idée se retrouve dans les discours sur l'utilisation du français oral pour les apprentissages.

ii. Le français vocal

« mais heu et du coup on voulait pas la limiter pour l'école on se disait si y faut qu'elle lise tout sur les lèvres / [...] évidemment hein quand c'est c'est déjà pas simple l'école si en plus il faut lire toute la journée sur les lèvres refaire tous les cours parce qu'on a pas compris et que bah on reprend avec ses parents fin c'est aussi un rôle qu'est lourd pour les parents / » (Mme F, 13)

L'idée que le français oral donne plus d'efforts à fournir à l'enfant sourd se retrouve dans cet extrait de témoignage.

De plus, pour Melle B, l'utilisation du français vocal pour apprendre à lire et à écrire à l'enfant n'est pas nécessaire :

« l'enfant sourd il est totalement capable de lire et d'écrire sans passer par la boucle / audio-phonatoire pour moi vraiment heu déjà / je maintenant que j'en ai un de 18 ans je peux te dire oui c'est possible c'est sur à 100% voilà avant je j'aurais pas eu la même certitude mais là je l'ai » (Melle B, 12)

Pourtant, certains chercheurs prétendent qu'avoir une conscience phonologique aide l'enfant sourd dans l'apprentissage de la lecture. C'est d'ailleurs des méthodes pour apprendre à lire, que nous allons traiter à présent.

iii. L'apprentissage de la lecture/écriture

Pour commencer, Melle B nous parle de la méthode qui a été utilisée quand son fils aîné a appris à lire :

« il (son fils Q.) a jamais parlé il est jamais passé pas le LPC rien de tout ça quoi / vraiment méthode AFL à la base Association Française de la Lecture / par le global, par les cahiers de vie etc. voilà » (Melle B, 7)

Thierry Opillard explique ce que défend l' Association Française de la Lecture (AFL) :

« l'écrit est un langage spécifique, inventé par l'humanité pour des besoins différents de la communication orale, dans des situations qui ne se recouvrent jamais. C'est un langage pour l'œil, que le cerveau traite directement sans passer par l'oral quand on est lecteur. Traiter l'écrit en passant par l'oral fait rester dans le domaine du déchiffrement. »

Il semble assez logique que Melle B, pour qui l'oral n'est pas nécessaire, nous parle de cette association car on voit dans la définition citée ci-dessus qu'il pense que l'oral et la lecture ne doivent pas être associés sans quoi la lecture reste du déchiffrage. Ce qui va dans le sens des propos que Melle B tient tout au long de son entretien : une scolarité pour l'enfant sourd en langue des signes et sans français oral.

Mme F nous parle, également, des méthodes pour apprendre à lire et à écrire :

« l'association xxxx nous fait une proposition aujourd'hui sur l'écrit on a vu par le biais d'atelier on a vu que c'était y sont partis sur une méthode qu'est une méthode qui n'est pas que pour les enfants sourds hein qui est aussi une méthode utilisée heu par les enfants entendants c'est par le biais de l'AFL c'est ça ? Heu donc voilà on a eu un premier atelier c'était heu c'était assez intéressant de de voir comment heu justement quand quand on n'a on n'a pas le son on se retrouve des fois avec des enfants entendants qui y lisent super bien qui n'ont absolument pas compris se qui se lisait là la méthode sur laquelle y partent c'est d'essayer de comprendre ce que je lis même si je lis pas tout / voilà même si je ne reconnais pas tout les mots heu je par des pet/ par heu des tous petits détails alors y a les mots que je connais puis après les mots suivant ou ils sont placés comment il se termine ça doit être un verbe voilà c'est c'est plus toute une histoire de déchiffrage et de déduction sur un texte / pour pouvoir aussi en prendre le plus de sens possible / donc heu ça n'a juste rien à voir avec ce que nous on a appris donc on n'a était on est ressorti de là un peu troublés heu on: / voilà c'est c'était c'était assez enrichissant dans ce sens là c'est-à-dire que ça vient bouleverser un peu nos codes en même temps nous on a on a vraiment besoin de comprendre comment ça se passe pour aussi pouvoir l'accepter et lancer D. la dedans et / ouais c'est heu // » (Mme F, 55)

Contrairement à Melle B, Mme F n'est pas persuadée de l'efficacité de la méthode AFL. Disons que l'apprentissage de la lecture est pour elle source de questionnement comme beaucoup de domaines qui se rapportent à l'éducation de sa fille. C'est en tout cas ce que laisse penser certains de ses propos :

« Pour l'instant on est on est en pleine réflexion on s'interroge sur plein de chose on fait attention aussi parce que heu l'association xxxx elle fait une proposition / on a pas trop fin voilà faut quand même qu'on reste dans le cadre en même temps on est aussi heu des êtres individuels avec des enfants chaque enfant est différent on veut pas être dans la masse fin voilà on: » (Melle B, 54)

On peut également se dire que si Mme F n'est pas si confiante c'est qu'elle n'a pas l'expérience que peut avoir Melle B. Cette dernière nous parle de son fils qui est déjà grand à présent alors que la fille de Mme F n'est encore qu'en maternelle.

Et lorsque Mme F explique que chaque individu est différent on peut se dire qu'elle fait référence à l'appétence de sa fille pour l'oral. En effet, sa fille suit une rééducation de l'oral

ce qui peut rendre son apprentissage de la lecture différent d'un enfant sourd n'ayant pas de conscience phonologique. C'est sans doute pour pouvoir utiliser l'oral que Mme F tient ces propos :

« Bah y aura l'école et y aura y aura ce qui se passera à la maison et y faut que ça reste que ça reste que se soit le plus en adéquation y faut que D. elle puisse s'y retrouver / » (Mme F, 55)

Mme F nous a déjà expliqué que le fait de faire oraliser leur fille n'était pas toujours bien perçu par l'association, association qui chapote le fonctionnement scolaire. On peut penser que c'est pour ne pas les contrarier qu'elle veut séparer ce qui se passera à la maison de ce qui se passera à l'école. On imagine qu'à la maison l'oral aura plus de place.

Son mari, Mr F, explique que l'apprentissage de l'oral devra se faire avec des outils supplémentaires :

« après est-ce que heu est-ce que les outils qu'y faut mettre en plus de la de l/ de la langue des signes ? Est-ce qu'y en a d'autres ? Est-ce qu' y seront pas à inventer pour que se soit plus facile plus simple et différent de de d'un ap/ d'un apprentissage qui qui serait que qui serait heu / oraliste c'est même pas le mot d'un apprentissage pour enfant entendant quoi heu ? [...] après est-ce qui faut pas ajouter d'autres moyens ? Et est-ce qui faut pas s'écarter de du système d'éducation national heu fin de la méthode d'en/ pour apprendre à lire et à écrire des entendants ? Peut-être // après est-ce que ça nous rassure nous heu // par rapport à D. ? Je sais pas est-ce qu'on fera pas une heu est-ce qu'on viendra pas mettre en complément autre chose que de la langue des signes » (Mr F, 39)

Rappelons que Mr F a déjà parlé de la LPC comme éventuelle aide à l'apprentissage de la lecture.

Si les méthodes d'apprentissage sont importantes pour les parents, les professionnels qui les enseignent sont, également, essentiels. C'est d'ailleurs d'eux que nous allons, désormais, traiter.

D. Les professionnels

Nous avons vu que l'association au projet éducatif « bilingue » prône la mise en place de classes intégrées. Nous avons également vu que pour les acteurs de cette association, les parents, la place de la LSF est très importante. Un des autres points auxquels ils attachent de l'importance est le suivi d'un même programme pour les enfants sourds et les enfants entendants. Afin de pouvoir combiner toutes ces exigences, un adulte sourd, appelé co-

enseignant, est présent dans les classes. Il est appelé ainsi car il co-enseigne avec un enseignant de l'éducation nationale

i. Le co-enseignant sourd

Plusieurs représentations de ce professionnel ressortent des entretiens :

« « et donc le co-enseignant ? » bah le co-enseignant y fait le même cours que la prof éduc nat mais en langue des signes » (Melle B, 79)

« il y a pour les jeunes enfants heu en particulier les adultes sourds qui vont enseigner un certains nombres de matières et dont notamment la langue des signes de manière qu'ils aient la langue des signes la plus / la plus académique / » (Mr B, 33)

« on a quand même besoin d'un nous on voit à l'école elle a elle a sa co-enseignante qui est signante qui lui donne plein de choses » (Mme F, 18)

« elle a une maîtresse classique qui à ses yeux est sa maîtresse / elle a une Co-enseignante sourde qui a ses yeux aussi est sa maîtresse sauf qu'elle l'appelle plus par son prénom que elle dit pas vraiment maîtresse quand elle parle de sa co-enseignante / voilà c'est / » (Mme F, 13)

Ces enseignants seraient donc responsables des cours en LSF, cours identiques aux enseignements du professeur entendant. Mais également, des cours de langue des signes. Ce serait donc eux les responsables des cours « en » langue des signes et des cours « de » langue des signes dont nous parlions précédemment.

Pour Mme F on voit que cet enseignant sourd est transmetteur de savoir. Mais, d'après ses dires, sa fille ne le considère pas de la même façon que l'enseignant entendant. On peut supposer que si cette petite fille ne considère pas cet enseignant de la même façon, c'est qu'il a pour elle un statut différent. Il semble que ce soit également le cas de certains parents. En effet, deux d'entre eux nous disent que cet enseignant peut avoir un rôle de modèle, de référent sourd pour leurs enfants :

« et puis aussi parce que c'est important que très jeune les enfants aussi soient confrontés à des adultes sourds parce que ça leur permet de se projeter dans dans leur avenir // » (Mr B, 33)

« y a des adultes entendants y a des adultes sourds / qu'on une position aussi d'autorité etc fin ou y s'ont une un: vrai poste et du coup on les regardent et on grandit heu en se disant voilà moi aussi un jour je peux je peux savoir je peux enseigner je peux donner heu à d'autres voilà je / y a le rapport d'égal » (Mme F, 63)

Pour ces parents ce rôle de référent est important car il permet à l'enfant de se projeter en tant qu'adulte sourd.

Comme nous le verrons par la suite, la présence d'un enseignant sourd pour la scolarisation de son fils n'est pas dans les projets de Mme L. Cependant, elle dit penser qu'un adulte sourd peut avoir, non pas le rôle de référent mais, un rôle de confident :

« Bah j' / ça pourrait être important / plus vers le collège j' pense / c'est vrai que peut-être que il a il aura besoin / y pourrait se sentir plus en « en sécurité » voilà en sécurité en confiance avec quelqu'un heu pour parler des p'tits problèmes heu des adolescents qui s'ont entre eux j' pense que des fois c'est vrai que voilà y peut-être que y préfère parler avec quelqu'un d'autre qu'a vécu ça plutôt qu'avec heu nous qui / mais c'est vrai que dans l'immédiat bon j' pense pas qu'il en ait vraiment besoin / mais c'est vrai que ça peut-être intéressant après » (Mme L, 93)

Ce point de vue est assez intéressant, il laisse penser que pour cette mère son fils vivra des événements que seuls les sourds vivent. Donc, elle ne pense pas être la meilleure personne pour en parler.

Précédemment, Mme F disait que le rapport entre enseignant entendant/enseignant sourd était un rapport d'égal à égal. Notons qu'aux niveaux des diplômes et du statut, il ne semble pas y avoir d'égalités :

« Non c'est que nos enseignants sourds y sont pas de: « statut d'enseignant ? » de statut / y sont pas le statut » (Melle B, 77)

« Bah / alors si tu veux l'association xxxx y a 30 ans que j' t' raconte un p'tit peu quand même l'association xxxx y a 30 il a pas été cherché des gens qu'étaient formés / il a été chercher des gens qu'avaient une langue des signes fluide et une grande iconicité / donc tu vois par exemple J-F.M* / c'était un type j' pense qu'à l'écrit il était pas top du tout mais il avait une langue des signes magnifique R.M. j' sais pas R. y doit l'écrit ça doit aller j'en sais rien je m' suis jamais renseignée là dessus mais quand tu regarde signer R.M. grande iconicité si tu regardes par exemple nous notre instit qu'est là P.C. à P. M.L. il a été le chercher c'était un mec qui bossait en métallurgie // et qu'a un rapport au français qu'était pas très correcte français écrit et / qu'était pas super mais qu'a une langue des signes / qu'est qu'est fluide qu'est un vrais locuteur / sourd quoi / c'est y fait pas du français signé quoi [...] donc si tu veux à la base nos enseignants j' pense qu'on a été plus les chercher par rapport à leur euh / à leurs / « maîtrise de la langue ? » maîtrise et en tant que locuteur de la langue des signes plutôt que d'aller les chercher au niveau de leurs études quoi / y s'ont étaient formé quoi » ?(Melle B, 78)

*Personnage célèbre de l'histoire sourde

On voit dans cet extrait que la formation du co-enseignant n'est pas la priorité pour cette mère. La qualité de la langue des signes semble être le plus important. Cependant tous ne semblent pas être d'accord avec ce principe :

« Oui oui parce qu'en fait y suffit pas d'être sourd pour avoir heu la capacité d'enseignant pour avoir heu spontanément la méthode pédagogique qui convient donc forcément ça s'apprend // donc oui oui faut alors y a y a quand même des des évolutions des avancés de ce côté là un cadre aujourd'hui qui permet au sourd de pouvoir heu obtenir des diplômes pour leur permettre / d'enseigner » (Mr B, 34)

Par la suite, Melle B nous parle d'un diplôme :

« voilà si tu veux et là ils (les co-enseignants sourds de l'association) passaient leur BSL qu' j' ne crois pas est une bonne chose diplôme de compétences en langue des signes française qui vient de sortir là moi c' diplôme me fait un peu peur s' tu veux si c'est vraiment un diplôme pour enseigner la LSF ok mais si c'est un diplôme qui permet d'enseigner en LSF ça me fait peur dans le sens ou c'est un diplôme ou t'as aucune base de pédagogie derrière c'est un diplôme de langue / voilà » (Melle B, 80)

Sur le site de l'éducation nationale³, il n'est nullement indiqué que ce diplôme de compétence en langue des signes permet d'enseigner la langue des signes et encore moins d'enseigner en langue des signes. Sur ce site, dans la partie objective il est écrit :

« Le diplôme de compétence en langue des signes française valide un savoir-faire fondé sur un savoir.

Le diplôme de compétence en langue des signes française ne se fonde pas sur le décompte de manques dans l'ordre du seul savoir par rapport à une norme linguistique idéale, mais évalue de façon positive la compétence en langue des candidats par référence au degré d'opérationnalité dans l'accomplissement d'une tâche.

C'est l'efficacité et la qualité de la performance qui permettent l'attribution de l'un des niveaux du diplôme. Les candidats sont évalués sur un continuum. On ne définit pas a priori le niveau d'examen visé, c'est la performance réalisée qui permet d'établir le niveau de sortie. »

Notons que, si pour les parents que nous venons de citer, l'enseignant en/de langue des signes doit être sourd, cela n'est pas le cas pour Mme R :

« Pas forcément sourds si ils connaissent bien la langue des signes / ils ont pas forcément besoin d'être sourds hein [...] mais bon / ça non je pense pas que c'est c'est pas : obligé qui soit / que le professeur soit sourd » (Mme R, 55)

³ <http://www.education.gouv.fr/cid54516/mene1032038a.html>

Cependant, le co-enseignant ne serait pas le seul à véhiculer la langue des signes dans les salles de classes « bilingues » :

« y a un co-enseignant sourd ou un interprète / c'est super structuré quoi enfin la maternelle on va dire en gros qu'y a un mi-temps professionnel sourd et un mi-temps d'interprète // euh / en primaire plus tu montes dans les classes plus t'as d'interprétariat avec toujours euh un co-enseignant sourd mais qu' tu peux plus avoir au collègue au collègue c'est d' la traduction quoi moi je dirais pas que c'est de la vrai traduction alors ils ont leurs diplômes d'interprète hein mais ils sont en même temps accompagnateur scolaire ils peuvent pas rester en dehors du truc quoi « ils s'investissent plus ? » Ils s'investissent ouais / et si tu veux les cours de LSF t'en as en maternelle » (Melle B, 16)

On peut voir, à travers cet extrait, qu'un interprète est également mis en place. Et bien entendu, les parents ont des représentations sociales de ce professionnel.

ii. Les interprètes

Dans l'extrait cité ci-dessus, Melle B disait que le rôle des interprètes allait au-delà de l'interprétariat. En effet, elle expliquait qu'ils étaient également accompagnateurs scolaires. Certains propos de Mme P vont dans le même sens. Notamment lorsqu'elle explique comment les interprètes sont intervenus suite aux craintes émises par P. (son fils) quant à son entrée au collège :

« pis les interprètes l'ont rassuré un peu là » (Mme P, 82)

Pour d'autres parents, l'interprète est indispensable pour que l'enfant sourd puisse suivre une scolarité hors d'un établissement spécialisé. C'est en tout cas ce qu'a dit Mme R quand on a abordé ce sujet :

« ou alors il faut qu'il y ait quelqu'un tout le temps avec lui « Un traducteur ? » Un traducteur / sinon je pense que « ce serait trop compliqué ? » Oui moi je moi je crois / maintenant bon je peux me tromper mais si si il a quelqu'un tout le temps / d'accord / Mais si heu si il avait été tout seul avec heu nan je pense qu'il aurait ç'aurait été un échec » (Mme R, 47)

Pour Mr B, aussi, l'interprète est un professionnel indispensable pour une scolarisation en milieu ordinaire :

« alors bien sur y a toujours le l'interf/ l'interprète qui permet de suivre le le cours normalement » (Mr B, 16)

Néanmoins, pour Mr M la présence d'un interprète serait plus une gêne qu'une aide :

« Bah forcément parce que si l'élève doit en même temps recopier ce qu'est écrit au tableau et regarder l'interprète il peut pas suivre / soit y suit l'interprète et il arrive pas à relever soit il relève et y sait pas ce qu'y relève » (Mr M, 54)

Précédemment, nous avons parlé d'un co-enseignement professeur sourd/professeur entendant. Et nous n'avons parlé que des représentations sur le co-enseignant sourd. Nous allons donc étudier les représentations sur l'enseignant entendant.

iii. L'enseignant entendant

« Ah nan / ah nan / ah nan nan nan l'enseignant entendant y fait sa classe /et il est prof éducation nationale il a une classe en face de lui ou y a 25 élèves par exemple puis dans les 25 t'en a 2 de sourds ou 3 de sourds ou 1 de sourd ça dépend des années de naissance et c'est son prof aussi quoi j' veux dire le le prof entendant il est le prof aussi des élèves sourds il est pas que le prof des entendants » (Melle B, 79)

Pour cette mère, on voit que l'enseignant sourd est l'enseignant des enfants entendants comme des enfants sourds. Par contre on ne sait pas si à l'inverse elle pense que l'enseignant sourd est également l'enseignant des sourds et des entendants.

Ce qu'ajoute Mr B est plus de l'ordre de la formation. Il pense utile une sensibilisation des ces enseignants à l'éducation bilingue :

« mais y a aussi le milieu ordinaire lui même heu au sein du quel il y a un certains nombres professionnels donc qui vont dispenser des des cours et ces professionnels là doivent avoir aussi une certaine sensibilisation à : ce que c'est que l'éducation bilingue les les enjeux de manière à ce que leurs cours soient heu / peut-être un peu remaniés pour qui soit plus accessible à heu quand il y a heu un co-enseignant dans dans une classe fin forcément ça ça ça amène des à travailler différemment donc heu oui oui ça ça ça demande aussi une certaine formation de la de la part des {professionnels} » (Mr B, 33)

Quant à Mme L, elle a une autre représentation de l'enseignant entendant puisqu'il s'agit, dans le mode de scolarité qu'elle a choisi, de l'unique enseignant :

« Il y va depuis un an et demi ça se passe très bien la maîtresse elle est très attentive / el/ elle fait bien attention qu'y comprenne elle se met à sa hauteur aussi fin il a très bien était accepté / y a aucun souci quoi » (Mme L,14)

Si, dans cet extrait, Mme L explique que l'institutrice essaye de faire des efforts pour s'adapter à la surdité de son fils, elle explique par la suite que pour cette enseignante cela ne serait pas toujours simple :

« pace que la maîtresse bon comme elle dit c'est pas qu'il lui prend heu beaucoup de temps mais / elle peut pas être **que** derrière lui non plus quoi c'est vrai que bah y sont 21 dans sa classe elle peut pas être qu'avec M. comme y veut beaucoup lui parler elle peut pas prendre tout le temps de l'écouter et puis de déchiffrer c' qui dit donc bon / » (Mme L, 15)

C'est donc une des raisons qui pousse Mme L à faire la demande d'une AVS (Aide à la Vie Scolaire). Nous allons, à présent, voir ce que représente une AVS pour Mme L.

iv. L'Aide à la Vie Scolaire

« Non on a fait une demande heu d'AVS mais heu / elle est acceptée mais bon on n'a pas encore / donc pour le moment on l'a fait dans l'espoir de l'avoir au moins pour le CP quoi c'est dans deux ans donc il a le temps encore mais / normalement l'année prochaine il devrait en avoir une si c'est cet' année il l'a pas normalement l'année prochaine / » (Mme L, 15)

Mme L pense que l'AVS sera vraiment utile pour le CP. Peut-être parce qu'elle est consciente que l'apprentissage de la lecture peut-être un moment compliqué pour son fils.

Nous avons vu que cette mère pensait que le LCP pourrait être utile au moment de l'apprentissage de la lecture. Cela nous a fait penser qu'elle souhaiterait avoir une AVS qui sache coder. Pour le moment, elle considère que ce n'est pas indispensable :

« Bah qui code dans l'immédiat c'est pas particulièrement nécessaire après elle peu faire la la p/ la formation / c'est que deux samedi / donc je sais que des fois ça » (Mme L, 53)

Si ce n'est pas indispensable à ses yeux, c'est peut-être parce qu'elle pense que le LPC s'apprend relativement vite. De plus elle semble ne pas vouloir avoir trop d'exigence car elle pense qu'il est déjà difficile d'obtenir une AVS :

« / et puis c'est vrai que comme c'est tellement long à avoir // c'est pas évident de trouver quelqu'un /// » (Mme L, 92)

Pour finir, on peut noter que, contrairement aux professionnels de la santé, les professionnels de l'éducation ne semblent pas souffrir de représentations trop négatives. Sauf pour Mr M qui garde une rancœur envers les professionnels de l'IME dans lequel était sa fille :

« Bah contre certains oui // y en a un a S. bah faut pas que je le croise dans la rue quoi pace que je vais lui dire ce que je pense // Bah celui qui me disait toujours : "ouais mais elle apprend à son rythme à son rythme" et pis la dernière fois il m'a dit : "mais c'est pas une école si les élèves veulent pas apprendre on les force pas" bah j'lui dis : "mais elle va faire comment plus tard" y me dit : "mais y a des gens pour aider les personnes comme ça" alors je lui dit : "vous êtes en train de me dire quoi là

vous voulez en faire une une assistée“ // moi j’ai {gardé} qu’une chose c’est que y a un élève dans leur établissement pour rentrer le fric c’est tout / » (Mr M, 75)

Nous venons de balayer un certains nombres d’aspects de la scolarité des enfants sourds. Néanmoins, nous avons vu que de nouvelles lois étaient récemment apparues. Ces lois pourraient bouleverser la scolarité des enfants sourds. Certains parents nous ont dit ce qu’ils pensaient de ces lois.

E. Les lois

Quand le guide d’entretien a été fait nous ne savions pas si la question des lois devait être abordée de peur que ce sujet n’intéresse pas les parents. Seulement deux parents nous ont dit ne pas être très au courant :

« puis après c’est vrai que l’on ne nous en parle pas beaucoup (des lois) hein si on fait pas nous même des démarches heu » (Mme L, 23)

« Bah non pis on c’est pas trop là dessus // » (Mr M, 27)

Alors que d’autres semblent avoir une certaine connaissance de ces lois :

« donc ouais je suis tous les textes de lois le Pass heu c’est : le Pass je l’ai travaillé longuement c’est tout et n’importe quoi / le Pass t’as tout et son contraire dedans // au début on te dit que ça vient complé// que c’est en complémentarité du pôle LSF // de la circulaire de 2008 j’ dirais ou 2009 [...] si tu veux dans dans maintenant quand y a eu les pôles LSF quand la circulaire est parut tout le côté du LPC ont réagi en disant y a pas de place pour nous les oralistes et maintenant du pôle LSF on est passé au Pass au pôle d’accompagnement heu à la scolarité des jeunes sourds voilà et donc dans ce Pass on vient te raconter que heu c’est en complémentarité du pôle LSF en même temps on mettra une heure de français de plus à l’enfant sourd en soutient « français écrit ou oral ? » // Tout est relatif et en fait, tout ça pour arriver aux Tice dans le grand // le grand IV le les Tice j’ crois et les Tice en faite ça arrive que arrivé au collège / l’enfant sourd comme on est con on avait pas compris quand leur mettant une heure de plus ils arriveraient à lire et écrire comme les entendants donc quand ils arrivent au collège ils doivent être capable de suivre / » (Melle B, 30)

Dans ces propos, il est difficile de distinguer ce qui est réellement écrit dans les textes de loi de ce qui est de l’ordre de l’interprétation. Cependant, nous avons traité de cette circulaire (« organisation des « Pôles pour l’accompagnement à la scolarisation des jeunes sourds » »), apparu en 2010, dans la partie théorique. En effet, il devrait y avoir la mise en place de Pass et de Tice. Pour le reste, il s’agit plus du jugement de Melle B sur cette loi. Elle explique que tout le « côté oraliste » s’est soulevé pour se faire entendre. Ces propos mettent en avant les

querelles pro-oralisme vs pro-bilinguisme dont nous avons parlé dans la partie théorique. Melle B donne l'impression d'avoir une certaine colère contre ceux qui sont à l'origine de cette nouvelle circulaire. Rappelons que cette circulaire de 2010 est là pour modifier celle de 2008 dans laquelle l'éducation oraliste avait été occultée. Comme nous avons pu le voir, Melle B est assez hostile à l'oralisme. C'est sans doute le retour vers cette pratique qui la met en colère.

Mme F a une autre interprétation de cette loi. Pour elle, il est sous-entendu qu'il faut choisir son camp :

« Et puis et puis la loi elle dit aussi choisissez votre camp quoi c'est soit vous choisissez heu une éducation oraliste, soit vous choisissez le le le signe et le français écrit enfin c'est assez heu » (Mme F, 46)

Même si Mme F est moins hostile à l'oralisme. Cependant elle semble, elle aussi, avoir un peu de colère ou tout du moins de l'angoisse face à cette loi :

« Les nouveaux changements ? « Par exemple » le Pass ? un p'tit peu on essaye de suivre un peu l'actualité on est inquiet / [...] y a des choses qu'ont évolué c'est bien / après heu quand on moi j'ai vu par exemple que voilà on mettrait des ordinateur heu / mais mais non quoi mais non / [...] donc bon ça paraît du délire ça paraît du heu ça paraît complètement délirant puis quelque par on respecte pas le choix de la famille et que on » (Mme F, 42)

« et c'est c'est un peu fou parce que là quand on voit les nouveaux dispositifs où apriori on est on est très ensemble quelque soit le choix qu'il aurait fait heu j' me dis c'est juste injuste pour les deux / j' veux dire heu un enfant qui fonctionne avec le LPC bah heu j'vois pas pourquoi de la langue des signes j' veux dire respectons son choix de la même manière qu'un enfant qui part sur de la langue des signes lui mettre du LPC fin j' veux dire à un moment donné heu c'est un peu tout mélanger et c'est mais heu » (Mme F, 63)

Pour elle, le fait de mélanger enfants oralistes et enfants signeurs, et donc de mélanger langue des signes et LPC, va à l'encontre du choix des parents. On ne peut que relever une certaine contradiction dans les propos de Mme F. Nous avons vu qu'elle avait fait le choix du français oral/français écrit/langue des signes ce qui amène nécessairement à un « mélange » des langues, dans la cellule familiale par exemple. Alors pourquoi se « mélange » lui pose problème au sein des classes ?

Un autre sentiment se retrouve dans les propos des parents. Il s'agit de la déception. Pour eux, il y a eu des avancées mais les nouvelles lois iraient à l'encontre de ces dernières :

« et aussi la nécessité de suivre ce qui se fait sur le plan législatif donc oui oui je suis tous les les les enjeux de / de l'éducation bilingue et donc nous pourrions en parler longtemps parce qu'y aurait beaucoup à dire heu globalement aujourd'hui une certaine amertume une certaine déception à voir que y a eu quelques avancées significatives [...] et puis aussi peut-être un certains moment dans les dans les ministères / dans les assemblées nationales dans les les instances législatives // une une écoute un peu attentive et heu qu'y a permis de de faire avancer le l'éducation bilingue parce que on on part de loin on part de de rien [...] ces parents là ont forcé le destin y s'ont poussé les les instances les l'éducation nationale les législateurs à aller faire évoluer les textes et ce qui s'est fait effectivement puisqu'y a eu des progrès significatifs et là maintenant malheureusement on est entrain de ce rendre compte que » (Mr B, 22)

Notons que Mme P explique qu'il y a souvent des membres de l'éducation nationale qui viennent observer ce qui se passe dans les classes intégrées de l'association bilingue :

« Eh ben que c' que j'en pense c'est qu'on nous dit que c' que l'association fait c'est bien / et que y a des bat/ on nous met des bat/ fin y a toujours des choses qui fassent heu qu'y faut chercher l'argent y faut / mais juridiquement ç'a évolué y a maintenant y a un programme pour les enfants sourds qui n'existait pas avant fin les choses évoluent quand même » (Mme P, 50)

« Ah bah oui les les inspecteurs tout le monde dit qu' c'est bien mais heu on nous donne pas plus de financements que ça, arrivé fin de collège y a plus de financements heu assez importants pour les lycéens donc faire toutes toutes ces années / tout ça pour arriver au bout du compte bah on a plus de sous bah on peu pas vous fin c'est un peu dommage quoi /// » (Mme P, 53)

Néanmoins, elle ajoute que ces visites ne sont pas des plus utiles puisqu'il manque toujours de l'argent pour que l'association puisse fonctionner.

Cependant, elle est la seule à parler d'un changement législatif récent positif qui est la mise en place d'un programme pour les sourds. Là encore on peut relever une contradiction car cette même mère disait qu'il était important que son fils suive le même programme que les enfants entendants.

On peut remarquer que dans cette partie, les parents qui parlent des lois appartiennent à l'association « bilingue ». Or nous savons que dans cette association il y a un groupe nommé « politique » qui est chargé de discuter et de diffuser des informations sur les projets politiques qui concernent la surdité. Ce qui peut expliquer le fait que ces parents ont une certaine connaissance des lois. De plus, si on se fie à ce que nous disent certains d'entre eux, ils font beaucoup de recherches. C'est ce que nous avons vu avec Mme F, et ce que semble expliquer Melle B lorsqu'elle dit « travailler » sur ces questions de lois. On s'aperçoit

également que leurs propos sont parfois un peu confus et paradoxaux. Dans la partie théorique, nous avons remarqué qu'il était compliqué de comprendre quels étaient les objectifs de ces lois. Ce qui peut expliquer une certaine confusion de la part des parents.

L'école, dont nous avons vu bien des aspects, est une part importante de la vie d'un enfant, mais la vie de famille a également de l'importance. On peut donc se demander ce que nous disent les parents de cette vie de famille avec un enfant sourd.

I. La vie de famille avec un enfant sourd

Nous avons vu dans la partie théorique que l'arrivée d'un enfant sourd dans une famille pouvait entraîner des conflits entre le père et la mère. On peut donc se demander si cela a également été le cas pour les parents que nous avons rencontrés. Malheureusement, il n'y a que Melle B qui nous ait parlé de la relation qu'elle a eu avec un des pères de ses enfants :

« parce que le père du deuxième euh était vraiment // était vraiment différent et il était très dans la langue / donc on a eu des vrais conflits parce que lui il était pour l'implantation cochléaire / mais vue [...] le deuxième s'a été un peu plus dur parce que ta la relation de parent et je pense qu'y a beaucoup de cou/ couples qui éclatent dans ces moments là // mais bon moi ils éclatent pour des raisons différentes hein c'est que j'aime pas rester trop longtemps » (Melle B, 58)

Il semblerait donc que la surdité de l'enfant qu'ils ont eu en commun ait été source de conflits. Cependant, comme cette mère est la seule à avoir abordé cette question, nous pouvons difficilement tirer des conclusions.

Ceci dit, un autre type de relation anime la vie de famille : les relations entre frères et sœurs. Ce qui a été abordé de façon plus importante par les parents.

A. La fratrie

Plusieurs parents nous disent qu'il y a eu une bonne entente entre leur enfant sourd et leur enfant entendant :

« Oui il a donc une grande sœur / qu'est de deux ans son aînée et / bah pour elle ça était / naturel elle a elle a appris la langue des signes tout de suite et très vite et puis y a eu très vite une complicité entre eux et donc la communication se faisait très facilement entre sa sœur et lui » (Mr B, 6)

« ils passent pas de semaines sans se voir » (Mme R, 61)

« Oui très très proches » (Mme R, 62)

« Alors il a deux frères et une sœur donc il a un grand frère qu'a 7 ans et demi il a un petit frère qu'a un an et demi et puis sa sœur qu'a 5 mois (rire) donc c'est vrai que ses frères heu pfff / son grand frère va faire plus attention mais bon ouais y jouent normalement quoi comme des enfants / mais c'est vrai que ouais E. y va être p/ y va essayer des fois de faire plus attention quand y voit que son frère n'a pas entendu ou si y voit qu'il a pas ses appareils il va aller lui chercher pour / » (Mme L, 5)

On s'aperçoit que la surdité n'est pas une gêne dans la relation entre frères et sœurs. Elle serait même la cause d'une certaine complicité. On peut même noter que pour les enfants de Mme P, la surdité est même source de jeux :

« donc si y s’amuse avec son frère son frère (rire) qui lui fait faire l’orthophonie voilà / c’est un jeu il lui fait faire la lecture labiale plutôt (rire) [...] donc oui voilà y joue avec son frère ou avec nous des fois mais c’est plus dans le jeu parce que / ça l’intéresse pas il est pas » (Mme P, 29)

Pour la fille de Mme R, une vocation serait née grâce à la surdité de son frère puisqu’elle est aujourd’hui interprète en langue des signes. C’est en tout cas ce que nous explique sa mère :

« Elle est plus veuille / donc euh elle a appris (la langue des signes) puis après bah ça je pense c’a été sa vocation quoi (rire) / » (Mme R, 64)

Nous avons vu dans la partie théorique que le rôle du père était peu étudié dans la littérature sur la surdité. La relation avec la mère semblait être privilégiée. On peut se demander ce que pensent les parents du rôle d’un père dans le cas de la surdité.

B. Le rôle du père

A noter que sur les neuf parents que nous avons rencontrés, quatre sont des pères ce qui montre une certaine implication dans l’éducation de leur enfant sourd. Mais seuls trois parents nous ont vraiment parlé du rôle que le père avait joué dans l’éducation de cet enfant sourd. Mr P explique que pour lui, le rôle du père est souvent oublié :

« De toute on parle ? toujours du choix de la maman ou du désir de la maman on parle rarement du choix du papa ou du désir de la ma/ du du papa hein c’est vrai que se soit à l’association au CAMPS partout hein c’est heu le papa il est juste là pour signer en bas de la feuille quand y a de la place pour lui » (Mr P, 32)

Nous nous apercevons aux travers des propos tenus qu’il a une image très négative du rôle que l’on accorde au père. En lisant cet extrait, on ressent une forte rancœur.

Pour sa femme, les pères se posent plus de questions :

«Je pense qu’on se pose moins de questions en tant que mère » (Mme P, 87)

La dernière à nous parler du rôle que le père a eu dans l’éducation de ses enfants sourds est Melle B. On a vu, précédemment, qu’avec l’un de ses compagnons, la relation était conflictuelle. Mais l’autre père – elle a quatre enfants sourds de deux pères différents – se serait comporté différemment :

« le papa du premier et le papa de la dernière c’est le même et lui c’était un mec euh le papa de Q. et de C. / c’était un mec qui m’a toujours suivi dans mes choix qu’a toujours milité avec moi c’était un mec tranquille à ce niveau là / il a eu du mal à rentrer dans la langue des signes / mais il comprenait mes choix il aurait jamais été contre il savait que / nan mais il savait que c’ que je faisais ça pouvait

être que bien pour mes bébés quoi il savait quelle mère j'étais quoi où j'étais très euh bah / » (Melle B, 58)

Quant on lit les propos de Melle B, on a l'impression que le rôle du père est de l'épauler dans ses choix. Ce qui rejoint les propos de Mr P, car Melle B n'aurait pas cherché à savoir ce que désirait ce papa au même titre qu'elle n'a pas voulu prendre en compte le désir de son deuxième compagnon qui voulait une éducation oraliste avec implant pour ses enfants.

Les parents que nous avons rencontrés nous ont également parlé de ce que pouvait être l'éducation d'un enfant sourd.

C. L'éducation d'un enfant sourd du point de vue des parents

Quand les parents nous parlent de l'éducation qu'ils apportent à leur enfant certains propos ressemblent aux propos que l'on pourrait entendre de la bouche de n'importe quel parent :

« : C'est comme tout fin c'est la l: y a la même chose dans dans chez les entendants quoi / l'éducation fait que tu tu es plus ouvert ou pas aux aux gens qui sont différent donc faut » (Mr F, 38)

« fin je veux dire c'est pas hum on reprend les enfants quand on / voilà pour qu'ils prononcent bien fin je veux dire j' me se sens pas heu on se sent pas non plus / un monstre on la reprend aussi sur sa langue des signes quand c'est pas bien posé quand elle est pas dans une bonne syntaxe ou que le signe est mal fait bah on revient avec elle heu voilà fin comme // quelque part c'est heu elle a le dr/ fin comme tout enfant / y a absolument pas de différence » (Mme F, 18)

« elle faisait déjà beaucoup de choses toute seule ça dépend des enfants y a des enfants qui restes très bébé D. pas du tout heu bah là elle à du retour du bébé mais c'est vrai petite maintenant elle sait s'habiller toute seule donc ça l'intéresse plus donc il faut qu'on l'aide c'est c'est toujours pareil bon voilà ça ça reste heu l'enfant [...] heu voilà cette année par exemple elle fait du chant bon ça paraît complètement délirant elle avait envie de chanter on a trouvé une prof de chant qu'a accepté de la faire chanter « et ça se passe/ » bah ça se passe ça se passe un peu rigolo voilà bon elle l'a prend elle l'a pris heu bah là ça c'est arrêté elle arrêt l'année là / c'est une histoire de rencontre elle l'a prenait 15min par semaine c'était pas non plus » (Mme F, 30)

« J' l' laisse se débrouiller si il a y veux quelque chose il va chercher le pain y fin j' veux dire il est il est autonome » (Mme P, 40)

« c'est l'adolescence voilà pour l'instant **ça** c'est mes inquiétudes » (Mme P, 78)

« un psy un jour alors en effectivement on y a été mais au bout de trois mois c'était fini hein pace qu'il était voilà il était en colère / mais il aurait été entendant ça s' trouve heu vu le caractère qu'il a (rire) //

bah c'est vrai hein j' pense j' m'en je mets plus ça sur le dos de son caractère que / que de c' sa surdité hein après /// » (Mme P, 133)

« pour lui expliquer les choses fin heu par exemple là 11 ans sur internet voilà heu donc c'est arrivé qu'y tape des mots qu'il fallait pas qu'il tape juste par curiosité pace qu'on lui à dit donc moi y fallait que j' lui explique j' voulais pas que ça devienne tabou » (Mme P, 106)

Pour ces parents, certaines de leurs préoccupations ressemblent aux préoccupations de tous parents comme l'autonomie, les activités extrascolaires, les fautes de langue, l'adolescence, etc.

Quand Mme P nous raconte que son fils a tapé des mots pornographiques sur l'ordinateur, on peut se dire que c'est normal à l'adolescence. Mais, avec un enfant sourd, cela semble un peu plus difficile à gérer :

« mais donc bah j'ai du faire appel à un interprète fin une amie qui si/ qui parle bien la langue des signes / j' lui ai dit est-ce que tu peux lui expliquer quoi fin pace que j' voulais pas qu'est de mal entendu pace qu'un mal entendu ça arrive vite hein / quand on a pas la même langue heu / donc heu voilà c'est là que c'est un peu compliqué au niveau de l'éducation pur de l'enfant à la maison sa vie de tous les jours » (Mme P, 106)

D'après Mme P le fait d'avoir une langue qui n'est pas sa langue pour communiquer avec son fils rend certaines situations plus compliquées.

Pour Mr et Mme P un autre aspect est particulier à l'éducation d'un enfant sourd, c'est de devoir lui expliquer certains faits que l'on n'a pas à expliquer à un enfant entendant :

«C'est pas naturel voilà c'est ça quand / on va discuter de chose avec T. là naturellement pace que le le c'est le sujet de la discussion on va pas al/ j' sais pas j' vais donner un exemple on va parler de l'assurance de la voiture n'importe quoi ça ça va passer comme ça tandis que avec P. on est obligé de ouais si on va parler d'un sujet on est obligé de voilà dans tel discussion là dessus pace que y va pas nous entendre parler de bah tiens t'as pas payer l'a/ l'assurance de la voiture ben heu à quoi ça sert bon ben voilà » (Mr P, 47)

« Et puis que heu pour que quand on travaille on a un salaire que tout ça c'est bon nous on a vraiment de la chance pace qu'il est curieux quoi / et du coup on n'a pas à se dire tient on ça faut qu'on lui explique ça vient de lui même en fait pace qu'y veut tellement tout savoir et /// comme y sait ce que c'est un permis de conduire une carte bleu tout ça mais il a fallu lui expliquer les plaques d'immatriculation les choses qu'un enfant entendant y demandera pas pace qu'il entend et heu « oui peut-être » ah mais si un enfant entendant y a des choses qu'on lui expliquera pas « pace qu'il l'a entendu » pace qu'il l'a entendu pace que ça fait partie c'est la vie fin / qu'un enfant sourd y faut

surtout pas oublier de lui dire quoi fin qu'y a des choses qu'on fait pas quand y a du monde que comme roter comme tout ça c'est des choses qui faut leur apprendre / j' veux dire après heu faut pens/ fin ça ça fait parti de leur éducation heu aussi en plus /// voilà // » (Mme P, 116)

Certains parents semblent penser qu'au delà d'apporter une éducation un peu différente, le parent d'un enfant sourd a des devoirs bien particulier. C'est notamment ce qu'explique Melle B :

« j'y ai beaucoup réfléchi si tu veux j' trouve qu'avoir des enfants sourds et leur accorder le droit d'être ce qu'il sont c'est aussi se donner le devoir de connaître l'histoire de leur communauté quelque part donc heu c'est pour ça que j' fait des recherches j'ai beaucoup lu [...] mais si tu veux quand t'es parents d'un enfant sourd pour moi tu dois vraiment avoir un vision si tu veux avoir une vision globale de ton enfant tu n' peux pas l'extraire // de tout ce qu'est communauté langue identité. » (Melle B, 45)

Pour Melle B, un parent doit connaître l'histoire de la communauté sourde car son enfant s'inscrit dans cette histoire. On peut penser qu'il est peut-être difficile pour un parent d'apprendre une autre histoire que celle de sa communauté, de sa famille pour la transmettre à son propre enfant.

Pour Mme F, le devoir est de s'engager de manière forte dans l'éducation de l'enfant sourd.

« moi pour moi un parent qui se bouge heu c'est un parent que je respecte là ou j'ai plus de mal c'est ceux qui heu bah qui font rien quoi / ça moi ça me brise le cœur //// faut respecter le ouais le les choix de chacun des pa/ par contre des parents qui qui se bougent pas et qui laissent vraiment faire ça j'ai vraiment plus de mal quoi c'est très dur / mais dans un sens comme dans un autre hein des parents qui partent sur de la langue des signes qui signent à peine chez eux qu'on à peine les bases j' trouve que ouahou heu des des parents qui partent sur le LPC et qui codent quasiment rien ça me parait juste délirant quoi //// » (Mme F, 64)

L'engagement est d'ailleurs le thème de la partie qui va suivre, nous allons parler des domaines tels que le domaine associatif, le domaine professionnel, etc ..., dans lesquels les parents que nous avons rencontrés se sont engagés.

I. L'engagement des parents

Le premier domaine qui nous vient à l'esprit est l'engagement associatif. Nous avons vu qu'un certain nombre des parents que nous avons rencontrés font partis d'association.

A. Engagement associatif

«certains parents font aussi le choix de s'impliquer dans la vie associative ce qui a été mon cas puisque bah je me suis impliqué assez rapidement / et donc **depuis** que je suis à P2. hein précisément et / depuis 98 je suis au conseil d'administration de l'association xxxx donc d'abord en tant qu'observateur je regardais un p'tit peu je m'intéressais bon en participant bien sur à chaque fois qu'y avait un évènement quelque chose en tant que bénévole et et à force de de faire bon p'tit à p'tit j'ai j'ai fait du chemin dans le dans l'association et aujourd'hui j'occupe un poste de président donc / un peu plus de responsabilité » (Mr B, 22)

On peut voir dans cet extrait que pour Mr B, il n'y a pas d'obligations à s'engager dans une association puisqu'il nous parle du « choix » que font certains parents. Ajoutons tout de même qu'il est actuellement directeur de cette association. On peut voir dans l'entretien de ce père que la découverte de l'association a été vécue comme un moment très fort :

« au début fin pour nous jeunes parents quand on découvre ça c'était wouah enfin voilà quoi on a on a un peu comme une révélation alors j'aime pas trop dire ce terme là parce que c'est un peu connoté bon mais y avait quelque chose de c' t'ordre là quoi quelque chose vraiment enfin bon on a trouvé quelque chose dans lequel on se sent vraiment bien c'est on est à l'aise les gens sont cools T. il est épanoui y s'éveille y y l'accroche tout de suite y s'est fait des potes et en plus / des des entendants comme des sourds parce que / dans ce genre de rencontre tout le monde est plus ou moins bilingue quand même donc on arrive tous et on arrive tous à se mettre à peut près on même niveau donc y a un vrai échange bilingue et biculturel aussi » (Mr B, 5)

Ce discours se rapproche de certains propos de parents à la découverte de la langue des signes, découverte qu'ils vivent comme une révélation. C'était par exemple le cas de Mme P qui, elle aussi, s'est engagée dans la même association :

« je dis on parce que j'en fais partie heu « activement » c'est ça ! » (Mme P, 39)

Melle B, directrice adjointe de l'association, est moins enjouée lorsqu'elle parle de l'association :

« et vendredi j'espère bien qu'on retrouvera un minimum de solidarité avec les parents // alors ça va être dur hein je le sais déjà / pour leur faire sortir l'argent les parents c'est toujours dur mais bon / un

minimum quoi tu vois fin je sais pas quelqu' chose comme 15 euros par mois vu s' qui touchent ça va quoi » (Melle B, 85)

On voit que cette mère est assez intransigeante avec les membres de l'association. Elle explique qu'afin de permettre d'augmenter le nombre d'heures d'interprétariat dans les lycées, l'association va demander aux parents de verser un peu d'argent. Elle sait que la tâche ne va pas être facile, bien qu'elle estime le geste normal.

Mr et Mme F font également partis de l'association. Nous avons déjà vu que pour eux, l'association était importante car elle permettait à leur fille d'avoir un enseignement en langue des signes. Pour autant, il regrette la place trop faible que l'association accorde à l'oral. Comme l'explique Mme F :

« heu bah c'est vrai ici on a heu par l'association on a rencontré vraiment que des signants donc famille sourde ou famille entendante qu'on fait un choix de langue des signes y a quand même très très peu d'oral heu à l'association xxxx voilà / » (Mme F, 58) »

Mme L fait également partie d'une association dans laquelle, nous pensons, le parti pris pour l'une ou l'autre des idéologies est moins important ; même si on peut soupçonner un léger penchant vers le côté oraliste. Nous avons vu que Mme L se plaignait d'obtenir difficilement des informations, cette adhésion à une association semble un moyen, pour elle, de palier à cela :

« Oui / ah oui ! bah oui on reçoit très très souvent des courriers de de leur part / donc heu avec les lois qui passent donc c'est vrai que pis on fait des rencontres donc / ça nous permet de d'échanger et pis de voir ce qui se passe ce qui peut être fait et puis voilà /// » (Mme L, 24)

Le dernier parent à s'exprimer sur cette question est Mme R qui dit ne pas avoir eu le temps pour un tel engagement :

« Bah on avait pas le temps // on avait pas le temps enfin / [...] / **ici** y a rien alors on aurait sur A. ou sur P. je pense qu'on aurait fait beaucoup plus de sac/ de chose quoi / » (Mme R, 68)

Mme R se justifie également en expliquant que la petite ville dans laquelle elle vit ne permettait pas de faire beaucoup d'activités dans ce sens.

Cependant, les engagements ne sont pas qu'associatifs. En effet, certains parents modifient leur vie professionnelle après avoir eu connaissance de la surdité de leur enfant. Ce qui, pour nous, fait tout autant preuve d'engagement.

B. L'engagement professionnel/au niveau des études

Certains disent avoir aménagé leur emploi du temps :

« mais là bon déjà j'avais / arrêté de travailler le samedi parce que comme y partait toute la semaine j'ai dit moi je veux plus travailler le samedi pour être là avec lui quand même le week-end quoi / essayer de faire faire les devoirs mais c'était pas facile / » (Mme R, 68)

« on vous demande d'aménager votre planning votre employeur bah y / lui y s'en fiche un peu de votre vie privé / tout ça ça met un peu ça bouge pas mal » (Mme F, 1)

On peut constater que pour Mme F comme pour Mme R cela n'a pas été si simple. D'autant plus que, par la suite Mr et Mme F ont dû quitter leur travail :

« toutes les mamans travaillent/ avaient arrêté de travailler ou du moins avaient trouvé des jobs ou elles bossaient sur des heures d'écoles ou elles étaient assistantes maternelles / moi j'avais un boulot fin avant / pace qu'au bout d'un moment il a bien fallut arrêter pace que / bah on on s'en sortait plus entre le planning les rendez-vous à des heures / voilà / en plus quand c'est vrai quand on l'a appris on venait tout juste d'attaquer dans des nouveaux boulots tous les deux / nos employeurs ont très moyennement apprécié ça / en même temps on l'a pas fait exprès hein / mais ça a créé c'est pas pareil quand ça fait 10 ans que t'est dans une boîte et que ça arrive sur un truc comme ça vous êtes posé / là on venait juste d'attaquer tous les deux ça nous tombe dessus / heu bon bah ça a pas raté on a démissionné tous les deux on a recherché ailleurs c'était compliqué / [...] pace que du coup tout tournait autour d'elle de c'est c'est pas sain c'est pas sain pour nous c'est pas sain pour elle / heu » (Mme F, 13)

Dans cet extrait, quand Mme F parle des mères qui ont changé de métier, elle semble sous-entendre qu'elle n'était pas prête à faire ce sacrifice. Ce qu'elle justifie à la fin en expliquant que ce n'est sain ni pour sa fille ni pour eux, parents.

Ce sacrifice de changer de métier, Mme P l'a fait :

« Ah bah si moi j'ai adapté ah bah si moi j' travaillais à l'extérieur avant hein » (Mme P, 134)

« Ouais bah oui oui pour voir heu être là pour les devoirs et heu et puis j' regrette pas hein pace que j' pense que il en serait peut-être pas à ce niveau là si j'avais pas était là au début alors au jours d'aujourd'hui comme j'ai dit tout à l'heure ça roule hein / mais c'est CP CE1 ouf j' pense que heureusement que j'étais là à la sortie de l'école et heu et surtout disponible j' me dis qu'avec qu'une journée de huit heures à l'extérieur avec un patron pour heu j'aurais peut-être pas eu la même patiente / et puis voilà la langue des signes j'ai du apprendre vite et heu tout ça si j'avais travaillé fin j' pense que j'aurais pas put faire tout ça /// oui oui professionnellement oui on c'est // pis là le collègue arrive

hein donc j' me dit heu « que se sera peut-être encore nécessaire » c'est ça ! (rire) nan nan c'est pas fini j' dirais même ça commence (rire) » (Mme P, 135)

Mme P ne semble pas regretter son choix. Elle estime cela nécessaire pour apprendre la langue des signes et aider son fils dans ses devoirs.

Pour Melle B, l'engagement à ce niveau s'est davantage porté sur les études :

« Ouais là je fais la licence LSF cette année pour heu aller plus profond dans la linguistique tout ça fin moi ça m'intéresse donc voilà » (Melle B, 10)

Pour autant cette maman nous dit ne pas vouloir travailler auprès des sourds :

« Si tu veux moi les sourds j' veux pas en faire mon boulot vraiment c'est / c'est mes enfants c'est ma vie privée si j' l'ai avais pas eu je serais pas dans cette recherche dans cette réflexion et j'veux pas en faire mon boulot quoi / » (Melle B, 87)

On peut, là encore, relever une certaine contradiction car Melle B semble consacrer beaucoup de temps aux sourds, au point que ses enfants (tous sourds) le lui reprochent :

« j' vais à pas mal de réunions et mes gamins y me disent souvent : “mais tu nous fait chier avec les sourds“ (rire) tu vois : “tu nous fait chier avec les sourds quoi“ » (Melle B, 82)

Mais pour autant, elle ne veut pas en faire son métier.

De plus, Melle B aurait, un peu comme Mme F, arrêté ses études pour sa fille :

« et mon master IPHD heu c'était trop chaud pace qu' C. était petite elle rentrait en CP et que / à la garderie le matin tout d'abord y a pas de langue des signes sur les temps de garderie ça ça me fait chier et deuxièmement j'ai trop vu de d'enfants accompagnés leur p'tit frère et sœur pour savoir comment ils les traitent tu vois “presse toi j' suis en retard marche plus vite“ et j'avais pas envie qu'on speed mon bébé en fait donc j'ai commencé puis après j' me suis dit non C. elle a besoin qu' j' sois là à 4h elle a besoin tu vois fin elle a besoin comme tout enfant » (Melle B, 87)

Au travers de ces témoignages, on peut constater que pour ces parents, avoir un enfant sourd demande du temps. Or, le travail ou les études ne seraient pas toujours compatibles, ce qui les amène à aménager leur emploi du temps, changer de travail ou encore arrêter les études. On peut se demander, comme le fait Mme F, si tous ces sacrifices ne peuvent pas atteindre la relation parents/enfant. Etre responsable du bouleversement professionnel de leurs parents peut être lourd à porter pour l'enfant.

Nous avons parlé, précédemment, de l'inégale répartition des structures éducatives et notamment des structures bilingues. Ce qui a amené certains parents à déménager. Là encore c'est la preuve d'un certain engagement.

C. Le déménagement

Certains nous disent avoir pris la décision de déménager très rapidement :

« donc nous on est parti j'ai visité P. fin d'octobre 2001 et on est venu habité là le 4 novembre 2001 / » (Melle B, 16)

« c'est le le 12 juin on vient faire la visite on revient le 30 juin pour chercher un appart en juillet on a déménagé / » (Mme F, 7)

Si dans les deux cas leur décision a été vite prise, les raisons invoquées ne sont pas tout à fait les mêmes. Melle B, et nous l'avons déjà vu, s'est disputé avec les membres de la précédente structure dans laquelle étaient ses enfants. Pour Mr et Mme F, c'est surtout parce qu'il désirait avoir une éducation bilingue pour leur fille :

« Mais en même temps si tu choisis du français fin le signe t'es obligé de / de changer de région pour ça donc c'est un peu » (Mr F, 34)

On voit que Mr F l'a vécu comme une obligation. Qui plus est, le discours de sa femme laisse penser que cela n'a pas été une décision facile à prendre :

« voilà c'est pas juste que aujourd'hui heu d'être obligé de déménager pace que on on a pas ça à coté de chez soi qu'on est obligé de quitter nos boulots notre maison nos amis nos racine heu ouais c'est n'ayons pas peur c'est dégueulasse / [...] tout le monde peut pas se permettre et puis tout le monde a pas heu a pas forcément cette volonté tout fin heu c'est pas un vrai choix en faite / c'est heu nous on l'a fait on est content mais on sait que / c'est pas simple quoi c'est vraiment pas simple » (Mme F, 42)

On voit que du point de vue de l'affectif (maison, travail, amis), cette décision a été difficile à prendre. S'ajoute à cela le fait d'avoir été obligé de partir, ce qui est vécu comme une réelle injustice.

Pour offrir une éducation bilingue à son fils, Mr B a également dû déménager :

« tous ça mis bout à bout nous a: amené à / déménager tout simplement pour arriver ici sur P2. [...] et il faut aller bah ou à T. ou à P2. hein pace que de B. on avait le choix c'était l'un ou l'autre et y avait l'éducation bilingue a P2. ou a T. / on a choisi P. on se rapprochait un p'tit peu de notre pays d'origine bon plus P2. c'était c'était une bonne situation géographique près de P1. pas trop loin de B. près de l'atlantique bon voilà / et donc arrivé à P2. en 96 » (Mr B, 5)

Mais il n'en était pas à son premier déménagement pour son fils, dont l'éducation avait commencé dans l'oralisme :

« le départ vers vers B. parce qu'en fait y a y a eu donc un départ assez rapide vers vers B. / a peut près six mois après le diagnostic parce qu'en même temps on savait que en restant dans les V. on avait très peu de de moyens pour pouvoir assurer à notre fils une éducation qui convienne donc / [...] donc ce qui paraissait assez logique effectivement en allant vers des grandes villes de trouver des structures appropriées » (Mr B, 1)

Cependant, Mr B semble avoir vécu plus sereinement ces déménagements. Il dit trouver cela normal et cite les avantages qu'il y avait à aller à tel ou tel endroit.

Un dernier type d'engagement est ressorti de ces entretiens. Il s'agit du militantisme, qui se trouve être plus fort que l'engagement associatif, bien qu'ils soient liés.

D. Le militantisme

Deux parents ont traité de ce sujet, Mr B et Melle B, qui, rappelons le, sont respectivement président et vice-président de l'association « bilingue ».

« on part de de rien en 84 donc quand le projet s'est s'est créé ici / c'était // c'était un p'tit peu voilà quoi des des parents qui / n'attendaient pas qu'on leur donne l'autorisation pour faire des choses parce que y s'avaient qu'une envie c'était de scolariser leurs enfants dans un mode de communication qu'était la langue des signes pour pour pour ces parents ça leur paraissait le le choix le seul qui convienne donc heu sans attendre qu'y est les donc donc ces parents là ont forcé le destin » (Mr B, 22)

« j' me suis battue et j'ai bougé pendant beaucoup de tu vois Christian Cuxac j' l' connais bien Mottez j' l' connaissais bien enfin tous ces gens là y faisaient partie de y faisaient partie de / de ma démarche et de mon combat » (Melle B, 63)

« Alors moi j'étais mili/ j' milite contre » (Melle B, 66)

Ce militantisme se retrouve dans les expressions que ces deux parents ont utilisé :

« ces parents là ont forcé des portes », « j' me suis battue », « mon combat », « J' milite ».

Mais pour Melle B, ce militantisme est peu partagé :

« Moi j'vois les jeunes parents qu'arrivent / j' veux dire euh // bah déjà voilà on est à l'éducation nationale euh t'emmène ton gamin le matin à l'école heu notre projet il est sûre il est clair et donc c'est vachement rassurant pour un parent mais en en même temps c'est vachement endormissant / tu vois bien au sein de notre association les parents qui se battent qui militent qui sont dans le groupe

politique t'en as peu // parce qu'y euh et à la limite moi j' me bats pour les miens pour les enfants sourds en général et j' m' bats pour les leur en me disant mais y dorment quoi » (Melle B, 64)

Elle semble regretter ce manque de militantisme au point de se sentir obligée de militer à la place de tous ces parents qui n'agissent pas. C'est un peu comme si elle s'était donnée une mission.

Il nous reste un dernier point à aborder, il s'agit des représentations sociales qu'ont les parents des sourds et de la surdité. Ce n'est pas en rapport direct avec l'éducation d'un enfant sourd mais on peut supposer que l'arrivée d'un enfant sourd amène les parents à fabriquer des représentations des sourds et de la surdité.

I. Représentations des sourds et de la surdité

On a pu se rendre compte que le terme « communauté sourde » revenait souvent dans les discours. Pour beaucoup de parents, il ne semble donc pas y avoir de doutes quant à l'existence d'une communauté sourde :

« Non parce que la communauté sourde elle existe si tu veux » (Melle B, 24)

A. La communauté sourde

Ce sujet a souvent été abordé par les parents quand on leur demandait s'ils pensaient que la langue des signes ghettoïisait les sourds. Voici quelles étaient leurs réponses :

« on se sent bien avec les gens avec qui on est proches tout simplement / les italiens ou les portugais ou les espagnoles les marocains quand ils viennent en France y s'ont pas de mal à être avec la population française mais il n'empêche qu'ils aiment bien se retrouver entre eux aussi (rire) y s'ont une culture aussi qu'ils aiment bien partager voilà c'est pas un problème c'est pas un problème de langue » (Mr B, 30)

« Bah parce que c'est une communauté [...] tu prends une communauté anglaise ou heu j' veux dire si y s' retrouve entre eux bien sur que les autres heu / moi j' le prend plutôt comme ça » (Mme P, 64)

On constate que le sourd est à nouveau assimilé à l'étranger.

i. Les points forts

D'autres parents nous parlent d'aspects positifs de cette communauté sourde :

« heu la la communauté sourde elle est quand même un peu un peu particulière // accueillante par moment (rire) / » (Mme F, 19)

« la dessus la communauté sourde / après elle a ses côtés positifs dans le sens quand tu te réunis tu peux discuter de plein de choses c'est plaisant c'est voilà t'as des vrais discussions c'est agréable quoi de se retrouver // mais elle a pas que des côtés positifs » (Melle B, 47)

Mais comme on peut le voir dans l'extrait de l'entretien de Melle B, les côtés positifs sont mis en opposition avec les côtés négatifs.

ii. Les points faibles

« heu la la communauté sourde elle est quand même un peu un peu particulière // accueillante par moment (rire) / extrémiste souvent / » (Mme F, 19)

« faut le dire mais euh pour moi déjà ils ont un rapport à l'argent qui est euh énorme / qu'est vraiment / j'en parlais encore hier soir avec ma copine sourde qui me dit : "ouais c'est vrai" bah ouais c'est vrai

quoi tu vois enfin: la PCH y la touche mais ils vont aller chercher un pote entendant pour aller traduire pour éviter de dépenser l'argent / t'as des services d'interprétariat qui ferme depuis qu'y a la création de la PCH / ça c'est vraiment le côté négatif du du / du peuple entre guillemet du peuple sourd c'est ce côté euh / l'état nous doit quelque mais en même temps on demande à pas être handicapé / on se reconnaît non handicapé mais on profite / de de ce côté handicapé quoi la carte orange on paye pas le bus on paye moins cher euh nos locations de ski enfin / plein de choses comme ça qui font que si tu veux qu' c'est tout et son contraire / » (Melle B, 47)

« C'est sectaire quand même hein » (Mr P, 14)

Le fait de se représenter les sourds comme des étrangers amène peut-être Mr P à qualifier leur communauté de « sectaire ».

Notons que ces parents énumèrent plus de côtés négatifs que de côtés positifs. On peut voir à travers cela leurs difficultés à s'intégrer dans cette communauté.

Comme on peut le constater dans les extraits que l'on vient de citer, la communauté sourde est souvent assimilée à la culture sourde. Melle B va jusqu'à parler de peuple sourd. Cette assimilation communauté sourde/culture sourde est présente dans d'autres témoignages :

« quand on est dans une communauté on partage une culture on partage une langue on partage des choses communes » (Mr B, 31)

« C'est vrai que c'est pas le même monde c'est pas la même culture (Mme F, 60)

« Le monde est pas c'est la culture la culture qu'est pas la même » (Mr F, 43)

« Non parce que la communauté sourde elle existe si tu veux « mais qui vivent que/ » bah si tu veux il faut dans la vie pour moi la communauté sourde elle existe avec sa culture son son identité tout c' que tu veux » (Melle B, 24)

Cette assimilation de la communauté sourde à une culture sourde rappelle encore une fois l'idée du sourd comme étranger puisque c'est souvent l'étranger qui a une culture différente. Remarquons qu'ici, ce sont principalement les parents qui ont fait le choix de la langue des signes comme langue de communication qui tiennent ces propos. C'est peut-être le fait que la communauté sourde parle une langue différente qui amène ces parents à faire le raccourci : langue différente équivaut à culture différente. Car nous le savons, langue et culture sont souvent associées. C'est ce que l'on peut voir dans le discours de Mr B :

« il défendait il défendait euh des des valeurs une une citoyenneté quelque chose qui qui faisait de lui / un adulte heu à part entière fin citoyen comme chacun avec une langue qui qui est la sienne comme / on aurait pu avoir un une personne d'un pays étranger qui vienne et qui parle sa langue et qui soit

interprétée et ça déjà ça nous a fait beaucoup réfléchir / d'autant que dans les discours qu'étaient qu'étaient portés lors de cette émission y avait notamment une sensibilisation sur les questions de / de l'identité de / l'imp/ l'impossibilité de de de s'exprimer dans dans dans sa langue fin y avait des choses qu'étaient en en rapport avec ça » (Mr B, 1)

Un autre élément est souvent associé à la langue : la construction identitaire. On en a déjà eu un aperçu dans l'extrait cité ci-dessus. Nous allons néanmoins approfondir ce sujet.

B. La construction identitaire

« Bah le fait d'êt' épanouis le fait d'avoir une construction avec une langue, une identité, une culture une communauté tout c' qui / voilà ça t' permet d'aller vers le reste // pour moi si tu t' construis euh / dans un monde qu'est pas le tien avec des exigences euh que t'as du mal auquel t'as du mal à répondre / » (Melle B, 49)

« quand elle pose la question de savoir qui entend qui n'entend pas heu bah ça lui permet aussi de comprendre pace que elle de ses yeux bah oui évidemment qu' y a deux / qu'y a deux camps quoi quelque part elle sait que y a des gens qu'entendent et des gens qui qui n'entendent pas // [...] pace que nous on regarde la télé ben on regarde des choses en langues des signes on regarde des reportages on regarde l'œil et la main donc du coup D. elle a aussi l'occasion à la télé de voir si ça signe si y sont sourd si y sont entendant fin c'est des questions qu'elle se pose que dans ses dvd elle a des des dvd aussi ou y a de la langue des signes heu bah du coup ça lui permet aussi de réfléchir et de comparer heu les deux choses c'est vrai quand partant sur une éducation oraliste pure bon y a pas ça // » (Mme F, 47)

« pis voilà pis son identité il est sourd heu de toute manière / la langue des signes c'est sa langue » (Mme P, 10)

On voit que pour ces trois mères, l'identité d'un sourd est en rapport avec la langue des signes. Comme si cette langue était nécessaire pour que l'enfant sourd se construise une identité. Comme si l'enfant sourd qui oralise ne pouvait pas se construire une identité ou, tout du moins, pas la bonne. C'est ce qu'on peut retenir du discours de Melle B. Elle explique que l'enfant sourd qui oralise grandit dans un monde qui n'est pas le sien. Idée qui est renforcée par les propos qui font suite à ceux cités plus haut :

« euh c'est sûr que ça doit être dur même si t'as un peu de langue des signes d'aller vers le reste pour moi ta construction si dès le début t'as la langue des signes / si c'est ta langue dès le début ta langue première » (Melle B, 49)

Au delà des représentations sur les sourds, on peut voir qu'il y a des représentations sur la surdité en elle même.

C. La surdité

Une des représentations de la surdité, qui revient à plusieurs reprises dans le discours des parents, est la représentation de la surdité comme n'étant pas un handicap :

« Pace que nous du coup on avait on a on l'a jamais considéré comme un handicapé pace que fin » (Mme P, 26)

« handicap nous après on le vit pas comme un handicap ou plutôt sa différence pour nous » (Mr F, 9)

Nous avons vu dans la partie théorique que l'idée de la surdité comme un handicap était davantage véhiculée par les pro-oralistes, et par voie de conséquence, rejetée par les pro-bilinguismes. Les deux parents cités ci-dessus sont plutôt pro-bilinguisme ce qui va dans le sens de la théorie.

Quant à Mme F, elle ne nie pas tout à fait l'idée de la surdité comme un handicap :

« j' veux dire elle a pas de problème de santé lourd heu j' vois pas pourquoi aussi on devrait mettre notre vie entre parenthèse / pour un handicap qui nous paraissait nous quand même enfin bon ça va c'est **elle entend pas quoi** c'est je veux dire elle a pas de problèmes de santé c'est pas c'est pas un enfant qu'a un problème de rein c'est pas heu c'était pas ça quoi c'était c'était juste le le plus gros problème de D. c'est un problème de communication si on veut enfin c'est un problème qu'est partagé / [...] qu'on signe c'est les autres qui sont en situation de handicap / c'est plus c'est plus elle / fin voilà ça ça dépend d'où on se met mais en même temps donc en fin de compte c'est vraiment un handicap qu'est qu'est partagé pour nous on l'a voit pas du tout comme une handicapé c'est vraiment une / elle est différente oui elle a elle a un mode de communication différent » (Mme F, 13)

Elle nous parle de l'idée d'handicap partagé qu'a développé M. Poizat (1996). Mais elle dit, également, que la surdité n'est pas une maladie. Melle B tient un discours semblable, elle explique que si la surdité est parfois handicapante, elle n'en est pas pour autant une maladie :

« Oui mais la surdité la surdité est quand même reconnue depuis 2004 au niveau de la DASS dans des textes de la DASS comme une maladie / pour moi déjà / nan mais la surdité il faut pas non plus euh aller trop loin dans la connerie j' veux dire / la surdité // elle a deux sens / elle à tout d'abord un sens de déficience si tu prends au niveau physiologique et au niveau social / t'es en situation de handicap / c'est pas faux la société de met en situation de handicap tu peux pas nier que la surdité / physiologiquement c'est une déficience ou alors / tu peux pas nier ça ou alors / tu j' veux dire voilà // pour moi après le sourd il a sa spécificité sa langue tout ça mais à la base // l'enfant sourd //

physiologiquement / y a une déficience / c'est / c'est un constat si tu veux donc la surdité c'est pas une maladie / physiologiquement y a une déficience // voilà y a un des cinq sens qui fonctionne pas c'est une réalité de terrain ensuite / c'est pas une maladie tu peux pas la considérer » (Melle B, 69)

Pour Melle L également, la surdité de son fils n'est pas assimilable à une maladie :

« il est **que** sourd / c'est pas une maladie c'est je veux dire voilà il est que sourd il va vivre avec toute sa vie mais euh / » (Mme L, 32)

Ce qui contredit ce que nous avons vu dans la théorie puisque Mme L est davantage « Pro-oraliste ».

CONCLUSION

Grâce aux entretiens que nous avons recueillis et à l'analyse que nous en avons faite, nous pouvons voir que certaines représentations sociales des parents d'enfant sourd, sur toutes les questions qui concernent la surdité, demeurent. En effet, nous avons pu voir, par exemple, que la langue des signes était toujours considérée par certains parents comme une langue barrière, mais également comme une langue « divine ». D'autres part, des représentations plus inattendues ont émergé de notre analyse. Comme, par exemple, l'idée du français écrit comme langue de transmission. On peut penser que l'émergence de ce type de représentations est due aux parents que nous avons interrogés. En effet, beaucoup des représentations « nouvelles » sont issues du discours des parents qui se sont orientés vers une éducation bilingue. Or, nous l'avons dit à plusieurs reprises, les parents qui s'orientent vers la langue des signes sont rares. C'est sans doute pour cela que nous avons trouvé peu de leurs représentations dans les recherches qui traitent de ces sujets. Ces représentations viennent, peut-être, aussi du discours qui est véhiculé dans l'association « bilingue ». Car, même si chaque discours est bien différent, il ressort tout de même une sorte de discours commun aux membres de l'association. Et là encore, il nous a semblé que les recherches sur les parents d'enfant sourd ne s'étaient pas non plus intéressées au phénomène de groupe que peut entraîner l'appartenance à une association commune.

Cependant, on peut noter que le discours d'un couple de parents faisant partie de cette association diffère des autres. Il s'agit du témoignage de Mme et Mr F qui sont les seuls à avoir choisi la langue des signes, le français oral et le français écrit comme langue pour leur fille. Le fait d'avoir également choisi le français oral les amène à tenir un discours un peu différent. En effet, les autres membres de l'association ont tendance à rejeter de façon plus ou moins forte la pratique du français oral. Cette divergence de point de vue ne semble pas toujours facile pour ces deux parents qui expliquent à plusieurs reprises être partagés entre le « camp » oraliste et le « camp » langue des signes.

Un autre témoignage est bien différent, il s'agit de celui de Mme L qui n'a choisi que le français pour son fils. Ce qui l'amène à avoir des représentations propres aux parents qui ont fait le choix de l'oralisme. Mais cela n'est pas toujours vrai, ces représentations sont parfois les mêmes que d'autres parents ayant fait le choix du bilinguisme. Ce qui nous amène à dire que tout n'est peut-être pas si manichéen, avec d'un côté les « pro-oralistes » qui appartiennent au microcosme surdité et ont les représentations qui vont avec, et de l'autre côté les « pro-gestuelles » qui font partie du microcosme Sourd et qui ont des représentations propres à leur

groupe. Mais pour être sûr de cela, il faudrait envisager une plus grande étude dans laquelle on interrogerait plus de parents ayant fait le choix de l'oralisme et d'autres parents qui ont fait le choix du bilinguisme mais qui n'appartiennent pas à une association.

Dans notre analyse, nous avons également pu voir que certaines représentations dépendraient de l'âge de l'enfant. En effet, selon si l'enfant est en maternelle, s'il est en âge d'apprendre à lire, si le collègue approche, s'il finit ses études ou encore s'il travaille, les inquiétudes et donc les représentations sont différentes. Mais là encore, si nous voulions être sûr de cela, il faudrait étendre les recherches et constituer des groupes de parents selon l'âge de leur enfant. De plus, nous avons utilisé l'analyse thématique pour analyser les entretiens que nous avons recueillis. Cette méthode présente bien des avantages et notamment celui de mettre en évidence les représentations communes aux différents sujets. Cependant, elle a aussi des désavantages. Premièrement, avec cette méthode on perd toute la trame des discours. Deuxièmement, cette analyse est principalement qualitative, ce qui entraîne facilement l'interprétation. Afin d'atténuer tous ces biais, nous aurions pu mettre en place une autre approche comme le « modèle multi-focal » d'analyse d'entretiens développé par A. Millet (1992). Avec ce modèle, il est possible d'étudier les items récurrents dans l'ensemble des discours grâce à la dimension « transphonique », mais également les propos singuliers à l'intérieur d'un même discours grâce à la dimension « monophonique ».

BIBLIOGRAPHIE

ACFOS, (2005). *Livre blanc : La surdité de l'enfant*. Paris : ACFOS.

ANPEDA. http://anpeda.fr/index.php?option=com_content&task=view&id=27&Itemid=28
Consulté le 9/06/2010.

ANPES. <http://anpes.free.fr> Consulté le 9/06/2010.

Alfano, S. (1998). *La voix des personnes sourdes profondes – démutisation : représentations et perception*. DEA, A. Millet Dir., Grenoble III.

Auduc, J.-L. (2008). *Le système éducatif : un état des lieux*. Paris : Hachette  ducation.

Beaussant, M. (2003). *La scolarité d'un enfant sourd*. Paris : L'Harmattan

Bernard, A. (1997). *L'oralisme, une demande des parents ?*. In Vacarme n 2.

Bernard, A. (1995). *Recherche autour d'un dialogue de sourd*. Thèse Paris VII.

Bertin, F. (2003). "Intégration scolaire des élèves et éducation bilingue (français-LSF) : Des objectifs contradictoire ?". In *Adaptation et integration scolaires*, La nouvelle revue de l'AIS n 21.

Billiez, J. & A. Millet (2000). *Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologique*. Sur <http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/file/ESSAI3.pdf> Consulté le 18/05/2010

Billiez, J. (1997) : *Bilinguisme, Variation, Immigration. Regards sociolinguistiques*. Dossier pour l'HDR, Université Stendhal-Grenoble.

Bouvet, D. (2003). *La parole de l'enfant – pour une éducation bilingue de l'enfant sourd*. PUF (3ed).

Boroy, A. (1997). *Mes enfants sourds : Langue française et intégration, le pari du langage parlé complété*. Paris : L'harmattan.

Pr. Chouard. <http://reccorlisa.free.fr/surdité/> Consulté le 14 juin 2010

Circulaire n 87-273 et 87-08 1987. In B.O. n 32 du 17 septembre 1987.

Circulaire n 93-201 du 25 mars 1993 – B.O. n 16 du 13 mai 1993.

Circulaire n 2008-109 du 21 aout 2008. *Conditions de mise en œuvre du programme de la langue des signes française à l' cole primaire*.

Colin, D. (1978). *Psychologie de l'enfant sourd*. Paris : Masson.

Courtin, C. (1999). *Le cas des théories de l'esprit chez l'enfant sourd : l'impact de la langue des signes*. In *Enfance*, 51, 248-257.

Cuxac, C. (2002). « Les langues des signes, analyseurs de la faculté de langage ». In *Les langues des signes : une perspective s miog n tique*. AILE n 15.

Cuxac, (1986). « Le langage gestuel des sourds : vers une redéfinition de la problématique de la communication ». In *Langue française*, n°70.

Cuxac, C. (1983). *Le langage des sourds*. Paris : Payot.

Dagron, J. (2006). « Représentations sociales de la surdité ». In *Psychologie de la surdité*, B. Virole (3^e éd.). Bruxelles : Boeck.

Dagron, J. (1999). « Les Sourds et les Autres ». In P. Gruson et R. Dulong (Dir.), *L'expérience du déni*. Paris : Ed. Maison des Sciences de l'Homme.

Décret n°92-1132 du 8 octobre 1992 – J.O. du 14 octobre 1992 et B.O. n°48 du 1^{er} décembre 1992.

Delamotte-Legrand, S. & Sabria, R. (2001). « L'enfant sourd et ses langues : l'unicité des choix en parcours langagiers pluriels ». In V. Castelloti (Dir.), *D'une langue à d'autres : pratiques et présentations*. Rouen : Publication de l'Université de Rouen.

Delaporte, Y. (1998). Le regard sourd : « comme un fil tendu entre deux visages... ». In *Le regard* n°30.

Delaporte, Y. (2002). *Les sourds, c'est comme ça*. Paris : Editions de la Maison des sciences de l'homme. Publié par M. l'abbé Deschamps, chapelain de l'église d'Orléans.

Dethorre, M. (1993). « Surdité : facettes d'histoires, de corps et de langues ». In *Psychanalystes : La parole des sourds*. *Psychanalyse et Surdités*, 46/47.

Desloges, P. (1779). *Observations d'un Sourd et Muet sur un cours élémentaire d'éducation des Sourds et Muets*.

Dister, A & Simon, C (2007), *La transcription synchronisée des corpus oraux. Un aller-retour entre théorie, méthodologie et traitement informatisé*.
http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/valibel/documents/dister_simon_arena_2007.PDF
Consulté le 06/07/2011

Donstetter, D. (1994). *Prévention des troubles psychologique précoces des enfants sourds*.
<http://base.d-p-h.info/fr/fiches/premierdhp/fiche-premierdph-2709.html> Consulté le 22/05/2011

Dubuisson, C. & Grimard, C. (2006). « Le défi de Lise : aller vers la communication à contre courant ». In *La surdité vue de près*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Dubuisson, C. & Grimard, C. (2006). « Le défi de pierre : garder le contact avec son fils ». In *La surdité vue de près*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Dubuisson, C. & C. Grimard, C. (2006). « Les défis des parents entendants d'enfants sourds ». In *La surdité vue de près*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Dwight, D. (2001). « Aidan's Gift », In D. Klein et K. Schive, *You Will Dream New Dreams – Inspiring Personal Stories by Parents of Children with Disabilities*. New-York : Kensington Books.

Éducation nationale. www.education.gouv.fr/cid/2007/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html Consulté le 4/06/2010.

Eleweke, J. et Rodda, M. (2000). « Factors Contributing to Parents Selection of a Communication Mode to Use with their Deaf Children ». In *American Annals of the Deaf*, vol. 145, n°4.

Eugène, C. (2001). « Des pères et des surdités , rencontres ». In *Contrastes*, n°14.

Eugène, Cl. (1993). « Votre Enfant est sourd ! ». In *Psychanalyste : La parole des sourds*. Psychanalyse et Surdités 46/47.

Forecki, M. C. (1985). *Speak to Me*. Washington, DC : Gallaudet Colege Press.

GERS (Groupe d'Etudes et Recherches sur la Surdité), (Ouvrage collectif), (2010). « Devenir parents d'enfants sourds aujourd'hui ». In *Contacts Sourds-Entendants*, n°5. Paris : L'Harmattan.

Goasmat, G. (2008). *L'intégration sociale du sujet déficient auditif : enjeux éducatifs et balises cliniques*. Paris : L'harmattan.

Grosjean, F. (1993). « Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition ». In *Colloque d'orthophonie/logopédie*, N°2. Neuchâtel : Université de Neuchâtel.

Guillot, D. (1998). *Le droit des sourds : 115 propositions*.

Hautes Autorité de Santé. (2007). *Evaluation du dépistage néonatal systématique de la surdité permanente bilatérale*. Sur : <http://www.has-sante.fr>. Consulté 16/05/2010.

Jodelet, D. (1984). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.

Jutras, S. Dubuisson, C. et Lepage G. (2005). *Perceptions parentales sur le bien-être psychologique des enfants vivant avec des problèmes auditifs*. Rapport de recherche, Montréal : UQAM.

Kingsley, E. (2001). « Welcome to Holland ». In D. Klein et K. Schive, *You Will Dream New Dreams – Inspiring Personal Stories by Parents of Children with Disabilities*. New-York : Kensington books.

Laborit, E. (1993). *Le cri de la mouette*. Paris : Robert Laffont.

Lachance, N. (2007). *Territoire, transmission et culture sourde*. Laval : Les Presse de l'Université.

Lavigne, C. (2003). *Handicap et parentalité : La surdité, le handicap mental et le pangolin*. Paris : CTNERHI.

Le Capitaine, J.-Y. (2004). *Des enfants sourds à l' cole ordinaire : l'intégration, des principes aux pratiques pédagogiques*. Paris : L'harmattan.

Lepot-Froment, C. (1981). *L'enfant sourd raconté par ses parents*. Louvain-la-Neuve : Cabay.

Lhéricel, B. (2006). « Du choix de la langue pour l'enfant sourd ». In D. Daigle et A.-M. Parisot, *Surdité et société : perspectives psychosocial, didactique et linguistique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

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

Loi 91-73 du 18 janvier 1991 *portant dispositions relatives à la santé publique et aux assurances sociales*.

Loi n°2005-102 du 11 février 2005. *Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*.

Li, Y. Bain, L. et Steinberg, A. (2003). « Parental Decision Making and the Choise of Communication Modality for the Child who is Deaf ». In *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, n°157.

Luterman, D. (1979). *Counseling Parents of Hearing-Impaired Children*.

Maigre-Touchet, A. & C. Maigre-Touchet (1979). In Y. Delaporte et A. Pelletier. *Moi Armand né sourd et muet*. Plon.

Mannoni, P. (2003). *Les représentations sociales* (3^e éd.). Paris : PUF

Ménière, P. (1953). *De la guérison de la Surdi-Mutité et de l'éducation des sourds et muets*. Exposé de la discussion qui a eu lieu à l'Académie Impériale de Médecine, Paris, Germer-Baillère.

Meynard, A. (2008). *Surdité, l'urgence d'un autre regard*. Ramonville Saint-Agne : Erès.

Meynard, A. (1995). *Quand les mains prennent la parole*. Ramonville Saint-Agne : Erès.

Michel, V. (1994). *Les discours sur l'intégration scolaire des enfants sourds*. A. Millet Dir, Grenoble III.

Millet, A. (2008). *Pratiques communicatives d'un groupe de jeunes sourds adultes*. Grenoble III, LIDILEM.

Millet, A. (2006). « Dynamique iconique en LSF aspects syntaxique et discursifs ». In D. Daigle et A.M. Parisot (Ed), *Surdité et société*. Presse universitaire du Québec.

Millet, A (2003). Les représentations sociales de la LSF : comment penser un sujet sourd bilingue et biculturel. In *la nouvelle revue de L'AIS*, n°23.

Millet, A. (1999). *Orthographe et écriture, langage et surdité, système, représentations, variations*. HDR : sciences du langage, Université Stendhal – Grenoble 3.

Millet, A. (1988). *La place de la LSF dans l'intégration scolaire des enfants sourds*. Rapport, L. Dabène (Dir), Grenoble III.

Mindel, E. & V. Feldman (1987). « The Impact of deaf Children on their Families ». In *They Grow in Silence : Understanding Deaf Chldren and Adults*. Boston : College-Hill Press.

Ministère de l'Education nationale, Direction générale de l'Enseignement scolaire (ouvrage collectif). (2009). *Scolariser les élèves sourds ou malentendants*. Futuroscope : CNDP.

Mottez, B. (2006). *La culture sourde : ce qui est, a besoin d'être choisi*. Paris : L'Harmattan.

Mottez, B. (2005). *Les sourds existent-ils ?*. Paris : L'Harmattan.

Opillard, T. *Ecrire n'est jamais dire*. http://www.lecture.org/actualites/pres_afl.pdf. Consulté le 05/08/2011.

Parisot, *Surdité et société perspectives psychosocial, didactique et linguistique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Pelchat, D., Lefebvre, H., Bouchard, J.-M., Kalubi, J.-C., Michall, B., Rousseau, S. (2001). *Processus de l'annonce de la d ficiency motrice cérébrale : expérience des parents, des professionnels et des médecins*. Montréal : Université de Montréal, rapport de recherche.

P nin, C. (2004). *L'adaptation communicative de parents entendants envers leur enfant sourd dans le contexte oraliste : Le cas de la narration*. T.E.R des Sciences du Langage, université Stendhal Grenoble.

Perini, M. & Righini – Leroy, E. (2008). « L'accès à l'écrit chez l'apprenant sourd signeur : clarification de la notion d'éducation « bilingue » et propositions didactiques. In *Les Actes de Lecture* n 101.

Plaza Onate, E. (2005). « Parents entendants, surdité : des rencontres extra-ordinaires ». In *Connaissances Surdité*, n 11.

Poizat, M. (1996). *La voix sourde : La société face à la surdité*. Paris : m taill .

Prendergast, S. Nelson Lartz, S.M. et Casson Fielder, B. (2002). « Ages of Diagnosis, Amplification, and Early Intervention of Infants and Young Children with Hearing Loss : Findings From Parent Interviews. In *American Annals of Deaf*, Vol. 147, n 1.

Reibert, G. (1985). « Le diagnostic : un moment décisif ». In= *Communiquer*. 78.

Virole, B. (2006). *Psychologie de la surdité*. Bruxelles : Broeck.

Virole, B. et J.M. Delaroche. (1996). « Psychopathologie Précoce ». In B. Virole, *Psychologie de la surdité*. Bruxelles : Broeck.

2LPE. <http://2lpe.2010.yeuxpe.fr/1.html> Consulté le 9/06/2010